Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8270324
Centre d'intérêt: 51

Naud, André.

Les valeurs dans le projet scolaire (projet) / André Naud, Lucien Morin. -- [Québec] : Conseil supérieur de l'éducation, Direction des communications, 1978.
iii, 111, [3] f. ; 28 cm.

Bibliographie: f. [112-114].

Cote Dewey: 370.1/M291v Cote LC: LB/1027

Descripteur(s): *Valeurs *Projet éducatif *Objectifs d'éducation *Morale *Socialisation *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Résultats d'une recherche centrée sur la question suivante: Qu'est-ce qui pourrait être fait pour que l'éducation aux valeurs dans le milieu scolaire réponde mieux aux exigences, en partie nouvelles, de notre temps? L'analyse de la situation s'est faite en deux temps: 1. explorer les multiples facettes du problème de l'éducation aux valeurs; 2. identifier les besoins du milieu scolaire.

La première partie du document traite de l'esquive de la question des valeurs dans le projet éducatif et de ses conséquences. La deuxième propose un revirement et en précise les implications: pédagogie des valeurs, place de l'éducation aux valeurs, rôle des éducateurs, préparation des maîtres, rôle des responsables du système scolaire. La dernière partie propose un certain nombre de valeurs à promouvoir: l'excellence, le sens moral, le sens des autres.

Les auteurs proposent que l'excellence soit conçue et affirmée comme partie nécessaire de l'objectif fondamental de l'école. Pour assumer la culture du sens moral, ils insistent sur trois conditions: 1. accorder une place de choix à l'objectif de la culture du sens moral dans la formation des éducateurs; 2. veiller à sauvegarder la transparence des objectifs d'éducation morale poursuivis par l'école; 3. faire préparer des instruments pédagogiques destinés à aider les enseignants dans la culture du sens moral. Le projet de socialisation de l'enfant (sens des autres) impliquerait notamment: 1. qu'on insiste sur l'objectif de développer le sens de l'obligation en face des besoins de l'homme; 2. qu'on fasse entendre l'appel au dépassement.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270324

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

LES VALEURS DANS LE PROJET SCOLAIRE

(Projet)

Par André Naud
Lucien Morin

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

Québec 1978

Gouvernement du Québec
Conseil supérieur
de l'éducation

E D U Q 8270324

Conseil supérieur de l'éducation

LES VALEURS DANS LE PROJET SCOLAIRE

(Projet)

Février 1978

André Naud
Lucien Morin

TABLE DES MATIERES

Introduction ..... p. 1

Première partie : DE L'ESQUIVE A LA PRISE EN CHARGE

I. L'ESQUIVE ..... p. 6

Un immense besoin. - L'esquive. - Le grand vide du projet éducatif. - Un malheur profond. - Les fruits d'une solitude. - Une mutation révolutionnaire.

II. LE REVIREMENT ..... p. 28

1. Le rêve éducateur ..... p. 30

Le besoin de nommer les valeurs. - "Nommer". - Rendre possible ce qui est nécessaire.

2. L'art du guide ..... p. 38

La pédagogie des valeurs. - La figure du guide. - Les stratégies.

3. Le plan ..... p. 49

Le plan. - Le contenu. - Les responsables. - Au centre. - Les vertus de l'étapisme.

4. La préparation des éducateurs ..... p. 66

L'exploration des valeurs. - La préparation pédagogique. - Les aménagements.

Deuxième partie : VALEURS POUR UN PROJET EDUCATIF

Rétablir le discours ..... p. 75

1. L'excellence ..... p. 78

En perte d'excellence. - Le pôle dynamique du projet éducatif. - Exiger.

2. Le sens moral ..... p. 87

L'éducation du sens moral. - La morale du dépassement. - La culture du sens moral et la religion. - Dans le plan.

3. Le sens des autres ..... p. 100

L'axe fondamental de la socialisation. - Les besoins de l'homme. - Le projet d'un rêve.

A venir :

La liberté

La discipline

Le vrai

Le beau

L'intériorité

INTRODUCTION

La présente étude est née de la conviction que la crise de l'éducation ne saurait être réduite à quelques problèmes d'organisation ou d'administration scolaires et de l'intuition que l'une des principales racines du malaise pourrait bien se trouver dans la situation actuellement faite à l'éducation aux valeurs dans les milieux éducatifs.

Le propos d'aborder la crise scolaire par le biais des valeurs soulève trois difficultés majeures. La première tient à l'immensité d'une question qui embrasse, d'une certaine manière, la totalité de la culture d'aujourd'hui; la deuxième, au caractère à la fois très complexe et mouvant de la société et des milieux scolaires actuels; la dernière, à la méthode. Ces difficultés n'invitent pas à démissionner devant un projet nécessaire; elles obligent plutôt à en bien circonscrire et déterminer les objectifs et la méthode.

On n'entreprendra pas de présenter ici une synthèse des diverses théories sur les valeurs, qu'elles soient philosophiques, sociologiques ou psychologiques. Une telle synthèse, si tant est qu'elle soit possible, relèverait davantage des milieux scientifiques spécialisés que d'un organisme comme le Conseil supérieur de l'éducation. On attend plutôt de ce dernier qu'il propose des orientations pouvant guider efficacement l'action éducative.

On ne tentera pas non plus de décrire les systèmes ou les échelles de valeurs de la société québecoise, ni même les valeurs vécues à l'école ou transmises par elle. Deux motifs principaux sont à l'origine de cette décision importante. Même limitée à l'école, l'étude des valeurs vécues

par les éducateurs et par les jeunes est pleine d'embûches : il est reconnu que les méthodes servant à identifier et mesurer les valeurs d'un milieu précis restent très imparfaites et insatisfaisantes; elles le seraient encore bien davantage si l'on entreprenait d'analyser l'ensemble des milieux scolaires du Québec. En second lieu, si utile qu'elle puisse être dans son ordre, une enquête sociologique sur les valeurs demeurerait descriptive et ne permettrait pas nécessairement de répondre aux exigences du présent. C'est une autre problématique et d'autres questions qu'il faut poser si l'on veut contribuer à faire comprendre et à résoudre la crise de l'éducation aux valeurs.

Qu'est-ce qui pourrait être fait pour que l'éducation aux valeurs dans le milieu scolaire réponde mieux aux exigences, en partie nouvelles, de notre temps? Telle est la question précise qui a été retenue pour guider la recherche et qui n'a cessé d'être sous-jacente à l'ensemble de la réflexion et à chacune des interrogations. Cette question a plusieurs mérites. Elle oriente l'esprit sur des pistes qui concernent l'action concrète, l'action éducative. Elle fixe donc une limite et établit une frontière : même si l'examen de certaines théories est nécessaire, on ne voudra pas théoriser; toute l'attention restera centrée sur ce qui pourrait améliorer une situation. Du même coup, elle ramène la recherche sur le terrain du possible.

Naturellement, la question retenue ne dispense pas d'essayer de comprendre la situation actuellement faite à l'éducation aux valeurs dans le projet scolaire, bien au contraire. Aussi avons-nous voulu établir de la façon la plus fidèle possible le portrait de la réalité. Cette volonté a même constitué, avec l'examen attentif et systématique de la littérature pertinente, l'essentiel de la méthode que nous avons suivie. L'analyse de la situation s'est incarnée en deux objectifs précis : explorer les multiples facettes du problème de l'éducation aux valeurs, identifier les besoins.

Pour bien explorer les diverses facettes du problème, nous avons voulu rechercher les nouveaux facteurs affectant l'éducation aux valeurs dans le monde contemporain : dans le milieu familial, dans l'environnement éducatif, à l'école; identifier les difficultés rencontrées par les enfants et les adolescents en matière de discernement des valeurs; mesurer l'intérêt et les limites des approches traditionnelles aux valeurs pour la préparation des jeunes au monde présent et au monde à venir; évaluer la contribution actuelle des milieux éducatifs, à tous les niveaux, pour discerner les atouts et les lacunes de nos ressources; examiner les initiatives et les projets récents du ministère de l'Education; apprécier l'incidence des programmes d'enseignement religieux et des programmes d'enseignement moral sur l'éducation aux valeurs.

Les questions visant à discerner les besoins abordaient également des domaines nombreux : formation des maîtres; opportunité ou nécessité d'un programme spécialement consacré à l'éducation aux valeurs; place et importance à donner respectivement au souci des valeurs elles-mêmes et au souci du processus d'élection des valeurs, à l'affectif et au cognitif, aux connaissances à acquérir et aux attitudes ou aptitudes à développer. De leur côté, les besoins nés du contexte nouveau créé par la télévision étaient explorés dans une étude spécialement consacrée à ce sujet (1).

On en conviendra, c'étaient là deux réseaux de questions assez étendus, même si on peut les juger incomplets. A la faveur de la réflexion qu'ils ont provoquée, sont apparues, avec une convergence frappante, les grandes lignes de ce que nous appelons la situation faite à l'éducation aux valeurs. Nous les exposons au départ de cette étude, avec assez de détails. C'est en effet notre conviction que la solution de la crise de

l'éducation aux valeurs doit nécessairement passer par une intelligence généralisée, chez les éducateurs et dans le public, de la situation faite à cet aspect capital de l'éducation. Une telle intelligence n'est pas livrée d'emblée. On n'y parvient qu'à la suite d'une réflexion soutenue et systématique. Le premier chapitre de cet ouvrage est donc essentiel : il ouvre la porte à tout le reste.

Avant d'entrer dans l'analyse qui lui est proposée, le lecteur voudra sans doute que soit expliqué le sens que nous donnerons au mot "valeur" tout au long de ces pages. Il est bien connu que ce mot peut prendre des sens fort différents selon que parle un psychologue, un sociologue, un philosophe, un économiste, et selon qu'on passe d'un auteur à un autre. Nous avons abordé cette question de vocabulaire d'une manière simple et pragmatique. Au cours d'assez nombreuses rencontres de personnes et de groupes de parents ou d'éducateurs, nous avons pu constater le paradoxe suivant. Les échanges sur les valeurs sont d'autant plus faciles et fructueux qu'ils ne sont pas précédés de discussions, toujours onéreuses, sur le mot en cause. Ce qui tend à prouver que l'ensemble des hommes s'entendent assez facilement et spontanément sur le sens qu'on doit lui reconnaître dans un contexte donné. Aussi ne sommes-nous pas enclins à discuter ici de tous les sens qu'on peut donner à la notion de valeur ni à préconiser une définition particulière qui prétendrait faire l'unanimité. Nous préférons plutôt, au cours des pages et selon les besoins du moment, bien préciser et notre pensée et le vocabulaire qui l'exprime.

Première partie

DE L'ESQUIVE A LA PRISE EN CHARGE

CHAPITRE PREMIER

L'ESQUIVE

"Ils ne trouvèrent pas les
guides dont ils avaient besoin."
Nietzsche

Personne ne donnera jamais, sur une question comme celle de l'éducation aux valeurs, une description de la situation qui rende compte de tous les aspects d'une problématique extrêmement complexe. Heureusement, l'orientation fondamentale du souci éducatif n'a pas à reposer sur une description parfaitement exhaustive; il lui suffit d'être correctement informée de l'essentiel.

Un immense besoin

Une première chose frappe l'observateur qui s'attache à notre question : c'est le grand besoin qu'ont les jeunes d'être aidés dans l'élection qu'ils doivent faire de leurs valeurs. Ce besoin est en fait si grand qu'il suscite souvent une sorte de compassion. Il n'est pas rare d'entendre des éducateurs et d'autres adultes s'exclamer : Je ne voudrais pas être à la place des jeunes ! Ce mot exprime la conviction qu'à des personnalités encore fragiles notre monde impose des discernements très exigeants et une grande force de caractère. Hésiter à admettre ce fait élémentaire serait nier la montée des phénomènes d'inadaptation, d'anxiété, de délinquence.

Un grand nombre de facteurs rendent aujourd'hui le discernement des valeurs probablement plus difficile que jamais auparavant.

1. Si l'on prend les choses à leur racine, il faut reconnaître en tout premier lieu l'immensité, la variété et la nouveauté des questions qui se posent à l'homme d'aujourd'hui. Un nombre croissant de penseurs mettent en relief les énormes défis que posent à l'homme contemporain en quête de sagesse de vie les conquêtes de la science et de la technologie et la place que celles-ci prennent dans l'univers humain. Reprenant à sa manière un thème qui revient souvent depuis quelques décennies, le sociologue français Georges Friedmann identifiait récemment le problème dans une formule limpide : l'inadéquation entre la puissance de l'homme et sa sagesse (2).

Peut-être trouve-t-on là l'enracinement le plus profond des difficultés actuelles. Une nouvelle sagesse est à découvrir qui puisse éclairer aussi bien la vie collective que la vie privée. Il n'est certes pas question d'affirmer ici qu'une part importante de la sagesse ancienne ne vaut plus aujourd'hui, mais il faut incarner cette sagesse dans un contexte nouveau et répondre à des questions inédites. Un monde extrêmement complexe, exigeant une nouvelle sagesse collective et personnelle, voilà qui réclame qu'on accorde à la question des valeurs une place de toute première importance dans l'éducation des jeunes. Friedmann, pour sa part, ne voit de salut pour le monde actuel que par l'éducation. Et il ne peut s'agir ici de l'éducation aux savoirs scientifiques et technologiques. De leur côté et dans leurs perspectives propres, un bon nombre d'éducateurs reviennent constamment sur la nécessité de compléter par une réflexion sur le sens humain des choses la formation technique et professionnelle. Il est bien manifeste qu'on ne peut lancer les jeunes dans le monde actuel sans aide et sans préparation.

2. Ce monde complexe et problématique est également un spectacle quotidien, plus offert que jamais à l'observation des jeunes. Ce spectacle révèle des fidélités et des générosités nombreuses et parfois nouvelles. Mais il est également, à bien des égards, un antimodèle, car ce qui se donne à voir est une société largement désordonnée, incertaine de ses buts, laissant souvent primer les fausses valeurs et la violence, aussi bien dans la vie des groupes et l'organisation du travail que dans l'univers domestique. Un tourbillon semble avoir secoué l'édifice des valeurs collectives et chacun est le témoin quotidien de la faiblesse morale des conduites, des discours et parfois même des institutions.

Depuis quelques années, on essaye d'évaluer l'impact auprès des enfants et des adolescents du spectacle souvent déroutant qui leur est offert. Il n'est pas nécessaire d'attendre les résultats de ces recherches pour comprendre qu'un problème éducatif est posé. La question de l'environnement moral offert aux enfants et aux adolescents a toujours paru importante aux éducateurs. On n'a cessé de penser que les exemples portent plus que les paroles et les exhortations. Ces convictions ne valent pas moins, bien au contraire, à ce moment où la présence de cet environnement moral se fait plus envahissante.

3. Un autre facteur rendant le discernement des valeurs plus difficile réside dans la multiplicité même des influences ou des stimuli auxquels les jeunes, tout comme les adultes, se trouvent constamment exposés. Il suffit de penser ici aux média, à la publicité, aux sollicitations des diverses modes. Il est bien certain que la révolution des média contribue largement à poser en termes nouveaux la question de l'éducation aux valeurs. Nous sommes en face de jeunes qui sont provoqués de tous côtés par des appels souvent contradictoires, avant même qu'ils aient pu acquérir les critères nécessaires au

discernement de ce qui est poison ou nourriture. C'est une des caractéristiques de cette masse de stimuli d'être incapable par elle-même d'établir une hiérarchie des valeurs. Il a été noté plus haut que ces stimuli sont souvent contradictoires. Ils sont également souvent inspirés par des soucis mercantiles plus que par des préoccupations axées sur la qualité de la vie humaine. Ils constituent un réseau d'influences capables de conditionner l'enfant et le jeune, si ceux-ci ne sont habilité à discerner, à juger, à résister même.

Il est habituellement admis qu'on ne connaît pas tous les effets de cet immense réseau de stimuli. Il serait injuste et simpliste de ne considérer que leurs aspects négatifs, car les média sont une voie d'accès incomparable à une information élargie, à certaines formes du beau, à des "rencontres" autrefois impensables. Mais il faut bien constater l'étalage de la trivialité, voire de la vulgarité, souvent favorisé par la commercialisation des média; la promotion des pseudo-valeurs ou des valeurs illusoires, associées plus ou moins pêle-mêle aux vraies; le primat facilement accordé aux valeurs de plaisir, au goût de l'argent et de ce qu'il procure, sur les valeurs de rectitude, de dévouement, de don de soi, de simplicité de vie; une grande légèreté dans le traitement accordé aux valeurs les plus élevées; la sollicitation permanente des modes tablant sur un goût exacerbé du changement. Devant tout cela, il devient bien difficile de s'accrocher à quelque point ferme, de fixer les règles qui pourraient guider son action, sa vie, ses choix les plus profonds. Il est facile, au contraire, de céder à la tendance à croire qu'il n'y a aucune vérité qui s'impose, que tout se vaut, que tout peut être affirmé et, avec une légitimité plus ou moins égale, contredit.

On n'en finirait plus d'énumérer tous les autres facteurs qui rendent difficiles au jeune d'aujourd'hui le discernement des valeurs qui pourront inspirer sa vie et la persévérance à suivre, au milieu des sollicitations quotidiennes, un programme de vie qui soit cohérent avec les choix faits. Dans

un chapitre intitulé "La difficulté de développer des valeurs", Louis R. Raths et ses collègues soulignent, quoique parfois en des termes un peu différents, la plupart des facteurs exposés plus haut (3). Ils insistent également sur les importantes mutations de la famille (nouveau régime de travail du père, familles mono-parentales, nombreuses familles divisées, travail de la mère hors du foyer, etc.), sur l'exercice souvent plus difficile et inefficace de l'autorité parentale, sur la baisse importante de l'influence des Eglises et de la foi religieuse, qui étaient jusqu'à tout récemment parmi les principaux lieux d'intégration et d'inspiration des valeurs.

On pourrait ajouter encore et encore, mais les traits qui viennent d'être assemblés suffisent à convaincre de l'existence d'un immense besoin, qui n'est rien d'autre que l'attente inexprimée et probablement inexprimable des jeunes. Cet immense besoin constitue l'un des aspects les plus importants du droit des jeunes à une éducation de qualité.

L'esquive

Voici comment le sociologue américain Alvin Toffler voit la réponse qu'apporte le monde de l'éducation au besoin qui vient d'être identifié :

> "Alors que les ondes de choc de la révolution industrielle ont démantelé l'ancien édifice des valeurs et que des conditions nouvelles demandaient une nouvelle hiérarchie des valeurs, les éducateurs se sont esquivés. En réaction contre l'éducation cléricale, enseigner les faits pour "laisser l'élève penser ce qu'il veut" est devenu le comble de la vertu progressiste. Le relativisme culturel et un semblant de neutralité scientifique ont remplacé l'insistance sur les valeurs traditionnelles. L'éducation a gardé la notion de formation de la personnalité, mais les éducateurs ont rejeté l'idée d'inculquer des valeurs, sous prétexte qu'ils n'avaient pas qualité pour cela." (4)

Sans qu'on doive y voir un blâme à qui que ce soit, il est nécessaire de reconnaître la validité de ce diagnostic incisif. Il sera désormais au centre de notre réflexion. Celle-ci cherchera à reconnaître les diverses formes de l'esquive et à déceler quelques-unes de ses causes et de ses conséquences.

"Les éducateurs se sont esquivés". L'esquive dont il s'agit n'est évidemment pas à proprement parler le résultat d'une décision formelle, concertée, unique, prise après réflexion et délibération. Elle n'est pas une

démission clairement avouée. Elle n'est même pas, le plus souvent, une intention proprement dite. On ne peut également en parler comme s'il s'agissait d'un phénomène si généralisé que personne n'y échappe.

Pourtant, ces précisions n'invitent pas à minimiser son importance et son étendue. Car il s'agit d'un phénomène large, puissamment enraciné dans plusieurs facteurs dont l'action est convergente, dans des situations sociologiques, des structures administratives, des attitudes éducatives, des tendances pédagogiques, des forces d'entraînement qui l'entretiennent et la nourrissent. Inscrite à la fois dans les faits, dans les pensées et dans les convictions, l'esquive est en un sens complète, même si elle échappe pour une large part à la conscience de ceux qui s'y prêtent ou la favorisent. Etant à peine reconnue, peu avouée, rarement dénoncée avec pertinence, surtout dans la multiplicité de ses formes, elle est d'autant plus menaçante.

Il est possible de distinguer quatre grandes manifestations ou quatre lieux d'enracinement de l'esquive.

1. L'esquive, c'est d'abord et avant tout un fait précis, à savoir que le monde de l'éducation, par ses divers agents et à tous les niveaux d'intervention, ne s'adonne pour ainsi dire délibérément plus à identifier et à exprimer les valeurs qu'il veut promouvoir. Certains signes ne trompent pas. Par exemple, le thème des valeurs, qui devrait être central, occupe très peu de place dans la littérature éducative, largement dominée par des préoccupations autres. De même, il n'existe pratiquement pas de lieu où l'on s'adonne à une réflexion systématique et suivie sur ce sujet. De leur côté, les publications et les directives officielles sont caractérisées par un silence que viennent à peine briser, parfois, des invitations très

générales à favoriser le développement de la formation intégrale de l'étudiant. L'attrait et l'intérêt que suscite depuis quelque temps le thème des valeurs, surtout chez les parents, ne comble pas le vide; il ne fait qu'en témoigner. Quand un système d'éducation renonce dans les faits à se dire les valeurs qu'il veut promouvoir, il est bien évident que sa démission est inscrite dans ce renoncement même. Les éducateurs s'esquivent-ils? Ils sont surtout laissés à eux-mêmes et l'esquive s'exprime d'abord et avant tout dans le grand silence qui plane autour d'eux dans le monde scolaire, concernant les valeurs dont il importe de vivre et de faire vivre. Elle est ce silence et se nourrit de lui.

2. L'esquive, c'est en second lieu le régime éducatif du secondaire et du collégial tel qu'il a été généralement conçu et vécu, surtout depuis quinze ans chez nous. Ce régime fait de presque tous les enseignants de ces niveaux des spécialistes adonnés à l'enseignement d'une seule discipline.

Déjà, au début du siècle, Emile Durkheim décrivait avec une précision remarquable les difficultés qu'entraînent pour l'école secondaire le régime d'enseignement par des spécialistes et la division conséquente du travail pédagogique : perte du sens de l'orientation fondamentale de l'action éducative, dispersion des efforts des maîtres, isolement mutuel qui paralyse. "Chacun s'enferme dans sa spécialité, professe la science de son choix comme si elle était seule, comme si elle était une fin, alors qu'elle n'est qu'un moyen en vue d'une fin à laquelle elle devrait être à tout moment subordonnée." Et le sociologue souhaitait de tous ses voeux l'apparition d'une nouvelle foi pédagogique qui redonnerait aux éducateurs une mission et un idéal communs (5).

Les problèmes qu'identifiait Durkheim n'ont guère été résolus, en tout cas chez nous, car les obstacles considérables que pose à l'action proprement éducative le régime des spécialistes s'imposent de plus en plus à l'attention. On le voit par les témoignages convergents qui se sont fait entendre lors du colloque organisé par la Commission scolaire de Chambly en 1974. Le récent Livre vert du ministère de l'Education et le rapport du Groupe Poly sur l'organisation et le fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes manifestent également, chacun à sa manière, la même préoccupation (6).

Ces remarques et ces critiques paraissent plus pertinentes encore quand on aborde le problème du rôle de l'école dans l'éducation aux valeurs. Il est bien évident qu'un régime d'enseignement qui fait de chaque maître un spécialiste enfermé dans sa spécialité et adonné presque exclusivement à dispenser des connaissances particulières ou à promouvoir certaines habiletés ne peut pas réussir à mettre valablement le souci des valeurs au centre du projet éducatif. Non seulement il ne milite pas dans le sens d'une prise en charge efficace de l'éducation aux valeurs, mais il constitue un obstacle permanent et pour ainsi dire institutionnel. A moins qu'on ne trouve des formules qui renouvellent la conception qu'on se fait de la charge des enseignants, il semble qu'aux niveaux secondaire et collégial l'esquive soit indissociable des structures et des objectifs mêmes de l'activité éducative contemporaine.

3. En troisième lieu, l'esquive s'enracine dans certaines théories et conceptions éducatives et pédagogiques qui semblent pour l'heure dominer d'une façon presque absolue la pensée éducative. Tœfler va à l'essentiel quand il constate la généralisation de la tendance à considérer qu'il n'appartient pas à l'éducateur d'inculquer des valeurs.

Il a également raison, du moins partiellement, quand il voit cette tendance comme une réaction contre une éducation souvent très autoritaire, où la personne de l'étudiant trouvait peu de place, où l'on imposait souvent une unité de pensée factice qui était loin d'être toujours un service de la vérité. Dans une certaine mesure, le désistement dont il s'agit prend donc la forme d'un ressentiment. D'où le caractère émotif qu'il revêt souvent.

On aurait tort cependant de ne voir que du ressentiment dans cette tendance. Celle-ci s'explique également par l'intérêt pour des soucis pédagogiques d'une importance certaine : respecter la personnalité des jeunes, promouvoir leur autonomie, ne pas se substituer à eux, savoir demeurer "modeste" dans l'exercice de sa fonction de maître. Ce n'est pas pour rien qu'on retrouve à presque tous les tournants de la réflexion pédagogique, soit sous forme ouverte soit par incitation implicite ou voilée, l'idée qu'il n'appartient pas aux éducateurs d'inculquer des valeurs. C'est qu'on voit dans cette attitude l'incarnation nécessaire de conception éducatives très actuelles.

Peut-être ne faut-il pas s'étonner qu'on passe si facilement et si vite de la nécessité de respecter l'autonomie des jeunes à celle de ne pas leur inculquer des valeurs. Le charme des exigences pédagogiques nouvellement découvertes est grand. Très souvent la conviction est si impérieuse qu'elle s'établit en postulat incontestable. Et puisqu'il n'est jamais populaire de faire la critique des tendances à la mode, un postulat un peu court domine, incontesté, le monde de l'éducation.

Et l'esquive est devenue un idéal pédagogique.

4. L'esquive trouve dans les centres de formation des maîtres son lieu d'entretien. Cela est vrai dans la mesure où s'y vérifie le grand silence dont nous avons parlé, où l'on y "inculque" l'idée qu'on ne doit pas "inculquer" des valeurs aux jeunes, où les maîtres du secondaire n'y sont pas préparés à dépasser le cadre étroit de l'enseignement spécialisé qui leur sera confié, où l'intérêt pour les valeurs, s'il existe et quand il existe, est laissé à l'initiative sporadique et capricieuse des forces du hasard. L'esquive, pour tout dire, a gagné les lieux où la pensée éducative s'élabore, s'entretient et se propage.

On ne doit pas s'étonner outre mesure de cette situation. Puisque les centres de formation des maîtres sont les lieux privilégiés de la réflexion et de la pensée éducatives, c'est bien de là que doit venir, en dernier ressort ou en premier lieu, l'esquive. De telle sorte que ces centres sont cause, en même temps que reflet, d'une situation générale qui est plus un climat qu'une décision.

Ces derniers mots invitent à élargir la réflexion et la problématique, sans quoi on rendrait bien mal compte de la réalité dans toute sa complexité. Les observations qui viennent d'être faites conduisent à conclure que l'esquive n'est pas premièrement, ni principalement, le fait des enseignants eux-mêmes. Elle est au contraire bien installée dans les mécanismes complexes et larges de la réalité éducative, à tous les niveaux d'intervention et de responsabilité. Elle s'enracine même dans quelques-uns des traits les plus caractéristiques de notre monde.

Le trait qu'il faut évoquer en tout premier lieu, c'est cette perplexité que ressent le plus souvent l'homme de notre milieu dès lors qu'il aborde la question des valeurs. Cet état d'esprit est un phénomène nouveau,

engendré et entretenu par un certain nombre de facteurs facilement repérables. Il est difficile de dire si le facteur le plus fondamental est à chercher dans les mutations nombreuses qui remettent en question des pans entiers de réalité et des habitudes qu'on croyait enracinées au plus profond de l'homme; ou dans l'accélération de ces mutations qui donne comme un caractère de fugacité ou de vanité à toute la réflexion et semble rendre imprévisibles les situations à venir; ou dans les conditions nouvelles difficiles et le rayonnement réduit des savoirs de sagesse, comme la philosophie ou la théologie; ou dans la constatation plus généralisée et plus consciente des limites de l'esprit humain et du relativisme de la connaissance; ou dans l'évidence du pluralisme des idéologies, des points de vue, des tendances, des grandes options morales et religieuses.

La perplexité dont il est ici question est inscrite au coeur de la réalité quotidienne de tous; elle est inséparable des transformations qu'a connues notre monde et de la connaissance que nous croyons avoir de ce monde. On ne l'éliminera pas. Et pourquoi voudrait-on l'éliminer, puisqu'elle a tous les traits d'une nouvelle prudence de l'intelligence?

De la perplexité prudente au découragement de l'esprit et au scepticisme démobilisateur la transition est facile. C'est ainsi que le pluralisme apparaît à plusieurs comme si absolu et si universel qu'il ne laisse aucune place ni aucun espoir à la recherche de valeurs communes. De la même manière, le sens du changement devient souvent si vif qu'on ne voit plus la moindre continuité du présent avec le passé ni, sans doute, du présent à un futur qu'on ne peut même pas entrevoir.

Ces états d'esprit étant largement répandus dans les divers milieux et alimentés par les causes qui ont été évoquées plus haut, l'esquive des éducateurs apparaît être largement celle de la société elle-même. Cette

constatation fait voir la profondeur du problème. Elle ne diminue en rien sa gravité.

Le grand vide du projet éducatif

Le résultat premier et le plus global de cette situation de fait est particulièrement alarmant. C'est qu'au moment où tant de groupes et de personnes constatent une grave crise des valeurs dans notre société on observe également une crise non moins importante dans l'éducation aux valeurs. Un phénomène de résonance s'instaure donc. La perplexité et la confusion qui se préparent ne pourront qu'ajouter à celles du présent. Le vide, semble-t-il, appelle le vide.

Dans une pénétrante analyse, le psychanalyste Rollo May montrait, il y a quelques années, comment l'anxiété et le vide dont souffre l'homme contemporain trouvent leur principale explication dans le fait que ses valeurs sont confuses ou contradictoires et qu'il n'a pas de consistance intérieure. Il rappelait le mot de Goethe sur la nécessité d'une foi: "Toutes les époques qui sont inspirées par une foi, sous quelque forme que ce soit, sont glorieuses, capables d'élever les hommes, fructueuses en elles-mêmes et pour les âges à venir. Toutes les époques, au contraire, où le scepticisme, sous quelque forme que ce soit, obtient un triomphe précaire, perdent leur signification, même si elles peuvent se glorifier pour quelque temps d'une splendeur empruntée. C'est que personne ne peut prendre plaisir à lutter avec ce qui est essentiellement stérile." (7).

La présence d'une foi est particulièrement nécessaire à l'action éducative. Celle-ci ne s'accommode pas de l'absence de convictions. Elle a besoin d'un souffle, d'une inspiration. Aussi, au moment où se répand

chez nous l'idée et le voeu d'un projet éducatif articulé, importe-t-il qu'on se rende compte que l'idée même d'un tel projet se trouve vidée de toute réalité véritable tant qu'on ne réussit pas à se dire, fût-ce imparfaitement, les valeurs qu'on veut préconiser.

Quand l'idée de projet éducatif est ainsi vidée de son contenu, on perd le sens de la totalité du dessein, on sait de moins en moins ce qu'on veut faire et l'on se perd dans l'agitation pédagogique. Karl Jaspers a décrit ce phénomène d'une façon saisissante :

> "L'inquiétude contemporaine à l'égard de l'éducation se manifeste dans l'intensité des efforts pédagogiques que l'on déploie en ordre dispersé - faute d'une idée unificatrice - dans l'immense littérature qu'on publie chaque année sur la question, dans les perfectionnements que l'on apporte sans cesse à l'art didactique. Le dévouement personnel de certains éducateurs est peut-être plus grand qu'à aucune autre époque de l'histoire; et cependant, manquant de l'appui d'une totalité, il reste pratiquement impuissant. D'autre part, la caractéristique de notre situation est l'absence de tout caractère substantiel dans l'éducation : celle-ci n'est plus qu'une succession perpétuelle d'expériences pédagogiques, elle se désagrège en un ensemble de possibilités considérées également valables... On multiplie les essais, on modifie continuellement les contenus, les buts, les méthodes. Tout se passe comme si la liberté que l'homme s'est acquise se renonçait elle-même dans la liberté vide du néant..." (8)

Un malheur profond

Cette agitation cache un malheur profond. Il est assez évident que le vide qu'on peut constater et l'absence de projet éducatif frappent en premier lieu, dans leur fonction et leur service, les éducateurs eux-mêmes.

Il n'est pas question de prétendre interpréter les sentiments des enseignants devant les conditions d'exercice de leur tâche, bien qu'il ne manque pas d'indices qui laissent voir que le malaise dont il est question ici est largement ressenti par eux. Nous voulons parler ici moins d'un état de conscience plus ou moins ressenti que d'une forme de malheur objectif.

Tous ne sont pas touchés également ni ne sont surtout également conscients de l'espèce d'aliénation qu'entraînent pour eux les modalités et les conditions actuelles de l'exercice de leur responsabilité. Manifestement, la situation des enseignants de l'élémentaire est moins dramatique. Si les valeurs qu'ils doivent promouvoir et les objectifs d'éducation aux valeurs qu'ils doivent poursuivre sont trop peu définis, ils ont du moins conscience d'être investis d'une responsabilité éducative qui n'est pas tronquée. De leur côté, les enseignants du secondaire ressentent davantage que ceux du collégial la gravité de la situation. Ils savent que leur école ne peut se décharger de la responsabilité qu'elle a d'assurer au jeune une formation intégrale. Mais même au niveau secondaire, qui est le plus touché, tous les enseignants ne sont pas parfaitement conscients des enjeux. Il en est qui trouvent avantage et confort dans un rôle parfaitement circonscrit et défini; d'autres tirent une satisfaction si grande dans leur enseignement spécialisé qu'ils en oublient tout le reste.

Ressenti ou pas, c'est un malheur pour l'enseignant - et plus particulièrement pour celui du secondaire - de se trouver comme dépossédé de sa fonction essentielle d'éducateur, qui devrait l'intéresser activement, inlassablement et efficacement au progrès de la conscience des valeurs et de l'équilibre humain intégral du jeune, en même temps sans doute qu'à celui d'habiletés particulières. Cette dépossession, il va sans dire, n'est ni décrétée ni même voulue. La théorie éducative, y compris l'officielle, rappelle constamment au contraire que l'objectif de l'éducation des niveaux élémentaire et secondaire est la formation intégrale de la personne. Mais cette dépossession n'en est pas moins inscrite dans les charges des enseignants et, en général, dans l'ensemble des conditions concrètes de la vie de l'école.

Ressenti ou pas, c'est un malheur d'être enfermé dans sa spécialité et de savoir que l'articulation de sa responsabilité propre dans le projet éducatif d'ensemble n'est ni discernée ni prévue, alors qu'on sait et sent l'importance et la difficulté de la formation humaine des enfants et des adolescents. Surtout, c'est un malheur d'être partie prenante d'un projet éducatif qui devrait promouvoir chez les enfants et les jeunes le discernement et la poursuite des vraies valeurs, et d'être pourtant forcé de constater que celles-ci ne sont ni collectivement exprimées ni collectivement recherchées.

L'un des aspects les plus troublants et les plus inquiétants de la situation d'ensemble qu'entraîne l'esquive réside dans le fait que, notamment au secondaire, les artisans immédiats de l'éducation se trouvent placés en permanence dans un réseau de conditions qui entraînent, dans le concret des choses, une espèce de spoliation institutionnalisée de leur principale raison d'être. Pour eux, l'esquive est moins une responsabilité qu'une souffrance et une diminution qui les atteignent dans leur être profond. Le fait qu'on s'y habitue n'élimine pas le malheur.

Le malheur des parents rejoint celui des éducateurs. Sans doute ne s'agit-il pas, ici non plus, d'un phénomène qui ne souffre pas d'exceptions. Mais l'anxiété des parents s'exprime si souvent et de si nombreuses façons qu'on ne saurait la nier. Il n'est pas peu significatif qu'ils soient les tout premiers à insister sur l'importance de la contribution de l'école à la formation personnelle et sociale de l'enfant et, surtout, depuis quelque temps, sur le problème de la place des valeurs dans le projet scolaire. Peut-être même les meilleurs des parents ressentent-ils plus intensément que certains éducateurs le problème éducatif posé par l'esquive. Etant moins sollicités par le souci de promouvoir une habileté ou un enseignement particuliers, leur attention reste plus facilement fixée sur l'objectif de la formation intégrale de leur enfant. Leur poste d'observation leur permet d'évaluer d'une façon continuelle, d'une journée et d'une année à l'autre, l'action éducative de l'école sur l'enfant dont ils suivent le progrès et l'évolution avec une attention constante.

Cette école qui ne sait plus exprimer les valeurs qu'elle entend promouvoir leur paraît une énigme et par là, souvent, une menace. C'est bien peu de dire que les parents ont le sentiment de n'avoir pas prise sur cette institution. Ils ne parviennent plus à comprendre son dessein fondamental et le projet qui l'inspire. Ils ont le sentiment d'être abandonnés à eux-mêmes, obligés qu'ils sont d'improviser seuls le choix des valeurs qu'ils doivent promouvoir, condamnés à mener une action éducative parallèle sans lien certain avec celle de l'école, réduits à tenir avec leurs enfants un dialogue dans lequel intervient constamment un troisième partenaire qui reste pourtant secret.

Quelles valeurs peuvent et doivent promouvoir les parents quand l'école reste silencieuse sur ses propres choix? Telle est la question que se posent les parents quand il leur reste quelque courage et assez de vigueur intellectuelle pour s'interroger sur un projet d'éducation aux valeurs pour leurs

enfants. La perplexité, l'anxiété, la confusion, l'insécurité, le doute : tels sont les ingrédients qui font leur malheur.

Les fruits d'une solitude

Apprécier l'effet sur les jeunes de la présente situation éducative est une entreprise redoutable. Non seulement rien, en cette matière, n'est proprement mesurable à l'échelle des groupes, mais il faudrait pour évaluer un seul cas reconstruire toute l'histoire d'une vie, dénombrer les influences qui l'ont marquée et deviner jusqu'aux secrets des choix libres. Pourtant, il est possible de comprendre quelque chose de ce qui se passe.

On trouve des étudiants qui, dans la situation éducative que nous avons décrite, semblent s'en tirer fort bien. Cela est dû, tantôt à la qualité exceptionnelle de leur personnalité et à leur force intérieure, tantôt à l'action de leur milieu et même à l'action de maîtres remarquables, tantôt à l'action combinée de tous ces facteurs.

A partir de la constatation de ces cas, des éducateurs sont tentés de croire que la situation présente n'a rien d'alarmant. D'autres, surtout chez les théoriciens, y voient la confirmation de leur conviction que la situation éducative actuelle est la plus souhaitable puisqu'à une époque où les adultes sont dépassés par la mutation culturelle qui a cours elle oblige les jeunes, livrés à eux-mêmes, à faire de leur propre initiative le choix de leurs valeurs.

Ni ce qu'observent les parents, ni surtout l'analyse des besoins des enfants et des adolescents en face des défis immenses du monde actuel ne permettent cet optimisme. Le problème des jeunes placés dans le

contexte éducatif actuel est d'être laissés seuls avec eux-mêmes devant des choix nombreux, délicats, parfois décisifs et engageant de manière irrémédiable leur bonheur et la qualité de leur contribution à la société. Seuls, c'est-à-dire sans les ressources du passé ni même celles du présent.

Dans l'une de ses célèbres conférences sur l'éducation, Nietzsche décrit le résultat qu'entraîne pour les jeunes, notamment les meilleurs, l'absence des guides dont ils ont besoin pour accéder à la culture. Les descriptions du philosophe sont si perspicaces et si pertinentes qu'il faut reproduire en entier cette page d'une pénétration inimitable, en invitant simplement à lire "valeurs" là où le contexte de la réflexion de l'auteur l'amène à écrire "culture" :

> "Il vous faut comprendre la langue secrète que cet accusé innocent parle par-devers lui : alors vous apprendriez à comprendre aussi l'essence intime de cette autonomie que l'on expose si volontiers à l'extérieur. Aucun des jeunes gens aux nobles talents n'est resté étranger à cette pénurie incessante de culture, lassante, troublante, énervante : à cette époque où il semble être le seul homme libre dans cette réalité pleine de fonctionnaires et de domestiques, il paie cette grandiose illusion de liberté par des tourments et des doutes toujours renouvelés. Il sent qu'il ne peut pas se conduire lui-même, se porter à lui-même secours: alors, pauvre d'espérance, il se plonge dans le monde du jour et du travail quotidien : l'affairement le plus trivial l'entoure, ses membres retombent épuisés. Soudain il se redresse : il sent que la force n'est pas encore

paralysée qui le maintient en haut. Des décisions fières et nobles se forment et croissent en lui. Il s'effraie à l'idée de se noyer si tôt dans une spécialisation si étroite et si mesquine; et il cherche des appuis et des tuteurs pour n'être pas emporté dans cette voie. En vain! ces appuis cèdent; car il s'est trompé, il s'accrochait à un roseau. Dans un état de vide inconsolable, il voit ses plans s'évanouir en fumee : son état est affreux et indigne; il varie entre une activité fiévreuse et un relâchement mélancolique. Alors il est fatigué, paresseux, apeuré devant le travail, effrayé de tout ce qui est grand et plein de haine contre lui-même. Il dissèque ses facultés et croit y voir des abîmes creux et remplis de chaos. Puis du sommet de cette connaissance de soi que son rêve a inventée, il retombe dans un scepticisme ironique. Il dépouille ses combats de leur importance et se sent prêt pour tout ce qui sera vraiment utile, même si c'est bas. Il cherche maintenant sa consolation dans une activité précipitée et incessante pour se dérober par là à soi-même. Ainsi son indécision et l'absence d'un guide vers la culture le poussent d'une manière d'être à une autre : doute, envol, misère de vivre, espoir, abattement, tout cela le mène en tous sens pour signifier que toutes les étoiles sont éteintes sur lesquelles il pourrait régler la course de son navire." (9)

Il n'y a pas lieu de compléter ou commenter ce texte tant il décrit avec justesse et précision des cheminements qui sont trop familiers aux éducateurs. A sa manière, il évoque déjà les deux grands thèmes de la solitude et de l'anxiété dans lesquels Rollo May voyait les deux principales caractéristiques de notre époque (10). Tout au plus pourrait-on évoquer, chez les jeunes toujours, des manifestations plus récentes d'un même désarroi fondamental : drogue, alcoolisme, phénomène de drop-out, évasions de toutes sortes, agressivité, violence.

Une mutation révolutionnaire

Pour peu qu'on s'arrête à analyser la situation faite aujourd'hui à l'éducation aux valeurs, on se rend compte qu'elle est complètement inédite pour nous. Il ne faut pas hésiter à dire qu'il s'agit d'une mutation proprement révolutionnaire ne laissant durer que quelques restes de ce qui était encore familier ici il y a à peine quinze ou vingt ans.

Il n'est pas rare de rencontrer des personnes qui résistent à reconnaître cette nouveauté révolutionnaire. Comme il y a manifestement toujours eu des problèmes et des difficultés dans l'éducation aux valeurs, ces personnes sont portées à estimer que celles d'aujourd'hui ne sont, somme toute, qu'une réédition plus ou moins modifiée des difficultés d'autrefois. Dans ces conditions, rien ne serait profondément changé.

Pourtant, cette perception ne rend aucunement compte de la réalité, comme nous venons de le voir et comme le démontrent les travaux des nombreux penseurs qui ne cessent d'attirer l'attention, ici et ailleurs, sur la nouveauté radicale du contexte éducatif actuel et des grandes tendances

qu'on y rencontre. C'est virtuellement à tous égards que la situation faite aujourd'hui à l'éducation aux valeurs dans presque tous les pays non dominés par le marxisme nous apparaît radicalement nouvelle : besoins imposés par la culture scientifique et technologique, environnement éducatif global, tendances de la psychologie et de la pédagogie, structures des écoles et des programmes, rôle des maîtres, formation de ces derniers.

Dans ces conditions, ne pas fermer les yeux et essayer de comprendre sont le premier devoir de tous et peut-être le plus essentiel. "Il ne s'agit pas de s'indigner, il faut comprendre !" (Camus). Si l'on n'y parvient, on s'agite en vain, soit quand on se contente de déplorer l'état de choses, soit même quand on prétend l'améliorer.

Mais il ne suffit pas de comprendre, il faut également redresser.

CHAPITRE II

LE REVIREMENT

"Le "revirement" n'est pas
un éclat aveugle qui soudain
nous atteint : c'est à nous
de le susciter."

Georges Friedmann

Essentiellement, le redressement que réclame la situation présente doit permettre de contrer les diverses modalités de l'esquive et de mettre effectivement l'éducation aux valeurs au centre du projet éducatif. Autrement dit, il doit conduire à substituer aux mentalités et à l'état de choses qui engendrent l'esquive les mentalités et l'état de choses qui constitueraient la prise en charge par les éducateurs de leur responsabilité en matière d'éducation aux valeurs. Il ne faut pas avoir peur des mots : le redressement est le contraire de l'acceptation et du maintien tranquilles de la situation actuelle. Il est un véritable revirement.

Ce revirement implique, en tout premier lieu, que notre société remplisse le devoir qu'elle a de se dire les valeurs qu'elle entend promouvoir dans l'éducation scolaire. On entrevoit déjà, au seul énoncé de cette requête, à la fois les réticences voire les résistances qu'elle ne saurait manquer de soulever et la difficulté de la tâche qui se trouve définie. Mais nous sommes ici au coeur des choses : ou notre société se dit les valeurs dont elle veut que son système d'éducation fasse la promotion et s'inspire, ou elle joue

le jeu de l'esquive. Dans un cas, elle suit la route facile de la démission; dans l'autre, elle remplit un devoir, sans doute exigeant et difficile, mais nécessaire et fécond.

Cette première requête du revirement est absolument décisive. Elle est également, à elle seule, une entreprise considérable. Car non seulement faudra-t-il créer ou du moins raffermir les convictions et vaincre les résistances, mais il faudra en outre commencer le travail et montrer, en la faisant, que l'identification de valeurs à promouvoir dans le monde scolaire est une chose possible.

Le revirement implique, en second lieu, un programme d'action précis et suffisamment élaboré en même temps qu'une pensée renouvelée, capable de l'appuyer et de l'inspirer. Pensée et programme d'action : les deux sont nécessaires. Comme on a pu le constater, en effet, l'esquive se situe elle-même à ces deux niveaux de réalité. Elle est le résultat et la mise en oeuvre d'une pensée. Elle est également organisée, en quelque sorte, étant étroitement tributaire d'un climat et des conditions faites à l'exercice de l'activité éducative et à la formation des maîtres.

L'élaboration des grandes lignes de cette pensée et de ce programme d'action oblige à examiner certaines questions très spécifiques : celle de la pédagogie des valeurs; celle de la place de l'éducation aux valeurs à l'école, dans le curriculum et dans le projet éducatif; celle du rôle des éducateurs notamment de ceux du secondaire; celle de la préparation des maîtres à cette tâche essentielle; celle enfin du rôle des grands responsables du système scolaire dans le projet global qui se trouvera ainsi défini.

Toutes ces implications du revirement sont précisément la matière de la réflexion dans laquelle ces pages veulent introduire.

LE REVE EDUCATEUR

La première implication du revirement est celle qui doit amener notre société à se dire les valeurs qu'elle veut promouvoir dans le projet scolaire. Peut-être est-ce la plus considérable et la plus lourde de conséquences.

Le besoin de nommer les valeurs

Il n'est pas difficile de constater que l'idée même de nommer des valeurs à promouvoir dans le projet scolaire rencontre souvent des résistances. Tantôt, la résistance provient d'un profond scepticisme : on estime que dans la société pluraliste actuelle toute formulation d'objectifs éducatifs communs en matière de valeurs est devenue impossible. Tantôt, comme on l'a déjà dit, elle prend la forme de l'appréhension que des valeurs jugées périmées soient proposées, par les milieux scolaires, aux générations d'un monde neuf. Tantôt, on estime que l'intention de nommer des valeurs à promouvoir en éducation menace la liberté et l'autonomie qu'on veut protéger chez les enfants et les adolescents. Ce n'est donc pas pour rien, ni par hasard, que notre société et plus particulièrement les milieux éducatifs ne s'adonnent plus guère à identifier les valeurs qu'ils entendent promouvoir. Une tendance lourde les en décourage.

Pour lourde qu'elle soit, cette tendance doit pourtant être lucidement et vigoureusement combattue. Des motifs nombreux et importants y obligent. Il y a peu de temps, Gilbert De Landsheere écrivait, dans une étude de la Fondation européenne de la Culture : "S'il ne possède pas une vision claire de l'idéologie du temps dans lequel il vit et des valeurs qu'elle

stimule en lui, avant de les transmettre à ses élèves, l'enseignant agit en agent aveugle." (11) Il faut retenir ce verdict qui prend tout son sens et toute sa portée quand on est vivement conscient du besoin qu'ont les jeunes d'être aidés dans le discernement des valeurs qui doivent inspirer leur vie. Comment les aider sans avoir une idée des valeurs qui s'imposent? Plus encore qu'un agent aveugle, il est bien étrange le guide qui ne sait pas ce qu'il veut, qui ne veut pas ou ne peut pas se le dire, qui ne veut pas ou ne peut pas le dire! C'est pourtant cette sorte de guide que produit la société et le système d'éducation qui s'esquivent devant la responsabilité qu'ils ont de nommer les valeurs qu'ils entendent promouvoir.

De leur côté, Nancy F. et Theodore R. Sizer exprimaient la même préoccupation par un autre biais : "Can we dare to place ourselves in contact with children if we do not have purposes for them, if we do not have dreams for them and plans for helping them to get there?" (12). Cette phrase admirable débloque l'horizon borné des conceptions éducatives qui restent trop exclusivement centrées sur l'acquisition d'habiletés ou d'aptitudes. Elle fait entrevoir la part nécessaire du rêve dans toute action éducative véritable. Nommer les valeurs qu'on veut promouvoir, c'est une manière - peut-être l'unique - de faire que surgisse le rêve éducateur.

En réalité, nommer les valeurs est une des toutes premières conditions qui doivent être remplies pour que soit comblé le grand vide des valeurs qu'on observe un peu partout et notamment dans les institutions scolaires. "Il faut recharger les institutions", écrivait Fernand Dumont, pensant au sous-développement spirituel qu'il observait chez nous et ailleurs. Ce programme est impensable sans qu'on fasse effort pour dire les valeurs dont on veut les charger. Car il est bien évident qu'on ne saurait promouvoir lucidement, organiquement et collectivement que les valeurs qu'on peut nommer et qu'on nomme de fait.

Tout ceci devrait suffire à convaincre que le grand silence autour des valeurs doit être combattu. On pourrait cependant ajouter bien d'autres réflexions. On pourrait montrer comment l'effort pour nommer les valeurs que doit rechercher et promouvoir notre temps ne peut être que salutaire aux adultes et notamment aux éducateurs. Chacun grandit par cet effort de l'esprit et de l'âme; celui qui ne s'y adonne pas est livré aux forces de l'instinct.

On pourrait montrer comment cette recherche est nécessaire à toute collectivité qui veut comprendre son âme et le sens profond de son projet. Et bien des considérations pourraient être faites pour montrer l'urgence particulière de cette réflexion collective dans le Québec actuel, s'il veut identifier les contenus et les dynamismes essentiels d'une culture qu'il entend sauver et établir.

On pourrait illustrer les profits qu'en tirera la réflexion éducative. Nommer les valeurs qu'on veut promouvoir, c'est une certaine façon de reprendre la difficile et toujours importante question des objectifs de l'éducation scolaire. Mais d'une manière qui soit à la fois moins technique, moins globale, plus exclusivement centrée sur l'humain et peut-être plus réaliste. Dans le foisonnement actuel des théories éducatives, c'est également une excellente manière d'aider les enseignants à retrouver ces fils conducteurs essentiels dont ils ont besoin s'ils doivent posséder et entretenir, par-delà les techniques, une véritable sagesse éducative.

"Nommer"

Ce petit mot dit à la fois bien et mal ce dont il s'agit depuis quelques pages. L'élucider permettra à la fois de mieux discerner les traits de l'objectif proposé et de détruire à l'avance les fausses représentations qu'on pourrait s'en faire.

Nommer les valeurs ne consiste certainement pas à établir une espèce de catalogue ou de "shopping-list" de valeurs-objets. On n'a que faire de mots creux ou même de généralités sublimes, surtout quand ils s'enlignent sur une page. Sans doute assigne-t-on un nom quand on prétend nommer, mais on ne nomme vraiment que lorsque la résonance actuelle, la signification profonde, la portée concrète, le sens véritable des grands mots qui portent les valeurs sont déployés et dévoilés. Inutile de dire que cela ne se fait pas toujours. Tout le contraire d'un exercice de rhétorique éducative, nommer les valeurs fait que prend forme et consistance la pensée qui déploiera le rêve éducateur.

Il ne s'agit pas de créer de toutes pièces, sans profiter du passé, un répertoire de valeurs entièrement nouvelles ni, surtout, de prétendre établir une pensée exhaustive et terminée une fois pour toutes. Nommer les valeurs, c'est au contraire reprendre encore une fois une tâche qui ne sera jamais terminée. C'est établir un équilibre subtil entre des cadres de références sécurisants et toutes les remises en question qui s'imposent. Nommer, c'est chercher autant que trouver ou prétendre avoir trouvé.

Et ce que l'on cherche, ce sont moins les valeurs infimes que les fils conducteurs, les grands axes et les pôles d'attraction capables d'inspirer la vie d'un homme et le projet éducatif d'une société. D'un autre coté,

il n'est pas question de poursuivre non plus le rêve chimérique de la valeur-synthèse qui récapitulerait toutes les aspirations humaines ou résumerait le projet éducatif. Le réel résiste à ces simplifications qui prétendent tout ramener soit à l'idée de tolérance, soit à celle d'autonomie, soit à celle de justice. Il suppose un vocabulaire plus élaboré et réclame un examen plus large et circonstancié des multiples aspirations et besoins de l'homme, cet être à la fois personnel et social que toute représentation unidimensionnelle ne saurait que trahir. On ne peut nommer les valeurs sans retourner aux grands mots qui polarisent depuis toujours l'histoire humaine : liberté, amour, beauté, vérité, justice. Mais c'est pour les décaper et les obliger à parler d'une façon significative, pour nous et pour aujourd'hui. C'est pour les explorer de nouveau, ce n'est pas pour les répéter. Faut-il renouveler les mots ? Parfois, peut-être. Il importe surtout de renouveler la réflexion, de consentir à poser de nouveau les questions essentielles qui permettent de discerner ce qui mérite d'être considéré comme une valeur humaine importante. Le contraire donc d'un arrêt de l'intelligence, voilà ce que c'est que nommer les valeurs.

Rendre possible ce qui est nécessaire

Il n'est pas opportun d'entreprendre ici l'inventaire de toutes les difficultés que comporte aujourd'hui le dévoilement des valeurs. Il suffira de tenir compte de ces difficultés dans ce qui sera entrepris pour rendre possible ce qui est nécessaire. Et ce qui est nécessaire, c'est un objectif fondamental parfaitement clair : faire cesser le tabou d'une nouvelle sorte qui s'est attaché aux valeurs, entreprendre de réfléchir, oser élever la voix.

Pourtant, cet objectif clair est une tâche presque démesurée. Car une trop longue démission a déshabitué de la sorte de travail qu'on veut proposer. Car on n'a pas d'expérience de ce que pourrait être le dévoilement des valeurs dans un climat culturel qui semble caractérisé par l'éclatement de toutes les convictions communes. Car on a l'impression de n'avoir plus de fonds commun ou de tradition sur lesquels la réflexion pourrait germer, s'alimenter et grandir. Car on n'a peut-être pas de centres qui soient prêts à accueillir le mot d'ordre. Car on s'est habitué à un silence somme toute assez confortable. Bref, dans l'état actuel des choses, il serait irréaliste et peut-être irresponsable de proposer cet objectif clair et nécessaire sans dire mieux comment on pourrait le réaliser.

Il importe d'abord de commencer, sans même prêter l'oreille aux voix qui invitent au silence, car il est évident que même un discours imparfait sera toujours préférable au désert actuel. Il s'agit bien ici d'un discours public, accessible et adressé au grand nombre. Surtout dans l'état actuel de pauvreté de la réflexion sur les valeurs, il n'est pas question d'abandonner aux enseignants, requis et sollicités par de lourdes tâches quotidiennes, la tâche démesurée de nommer, sans aucun secours, dans leur solitude respective, les valeurs qui doivent inspirer l'éducation. D'ailleurs, le projet éducatif est une affaire collective, l'une des formes essentielles du fameux projet collectif dont on parle tant au Québec depuis quelques années.

Il faut donc que s'affirme le courage de nommer, que des voix s'élèvent, que des leaderships s'exercent. Cela sera possible si des groupes de réflexion se forment un peu partout. Il faudrait en voir surgir dans les universités, plus particulièrement dans les facultés des sciences de l'éducation et dans les facultés de philosophie. En lien étroit avec les premières, les facultés de philosophie devraient fournir une contribution essentielle. Une

réflexion sur les valeurs est même impensable sans cette contribution, qui aiderait les centres de philosophie à assumer plus pleinement leur rôle dans la Cité.

Il faudrait en voir surgir également dans les commissions scolaires et dans les écoles, car c'est là que les projets éducatifs s'enracinent dans le vécu. Pourvu qu'on évite l'écueil qui consisterait à repartir partout de zéro, ces relais sont indispensables.

Pour que, précisément, la recherche et la réflexion de ces groupes soient fécondes, il importe qu'elles soient appuyées et nourries. C'est pourquoi est requis un leadership qui s'adresse à l'ensemble du réseau scolaire. De quelque manière qu'il s'exerce, ce leadership relève du ministère de l'Education. Les abstentions des dernières décennies obligent à le dire avec clarté : le devoir de nommer les valeurs que doit promouvoir le projet éducatif fait partie intégrante de la charge des derniers responsables de l'ensemble du réseau scolaire. La décentralisation souhaitée dans le système scolaire ne saurait constituer un alibi pour se soustraire à ce devoir.

L'idée que le ministère de l'Education puisse jouer un rôle comme celui dont il est ici question suscite très souvent des réticences. Pour l'essentiel, celles-ci pourraient se résumer dans la formule suivante : il n'appartient pas à l'Etat de déterminer les valeurs que doit promouvoir le système scolaire. Sous-jacente à ces résistances, on trouverait une crainte prononcée de toute forme d'imposition par l'Etat d'une pensée éducative, tout particulièrement en matière de valeurs. On craint également, dans certains milieux, que par le biais d'orientations sur les valeurs ne soient pas respectées les caractéristiques confessionnelles de notre système scolaire.

Ces résistances attirent l'attention sur des dangers qui ne sont pas chimériques. Mais elles proviennent quand même de malentendus. On comprend ou on imagine mal ce dont il s'agit. Comme on l'a souligné plus haut, il n'est pas question d'imposer des valeurs par la force d'une administration. Il s'agit tout simplement de faire en sorte qu'une pensée et un idéal éducatifs collectifs puissent prendre forme, s'exprimer et donner lieu, dans certains cas, à des consensus dirigeant l'action. Le propos n'est pas d'imposer une voix à une masse silencieuse. Il s'agit, tout au contraire, de rendre possible un concert et comme un concours de réflexion collective et d'échange.

Pour vaincre ces résistances et satisfaire aux préoccupations légitimes qui les sous-tendent, diverses mesures pourraient être prises. L'une d'elles serait de mériter la confiance générale par la qualité des équipes responsables et de leurs travaux. Une seconde serait d'établir avec clarté que les documents formulant les valeurs fournissent des orientations et non des règles administratives. Ce sont là des choses parfaitement possibles.

L'ART DU GUIDE

Il n'y a pas de doute que dans tout projet d'éducation aux valeurs les orientations pédagogiques occupent une place tout à fait centrale. Après tout, l'art du guide s'inscrit dans des attitudes éducatives et celles-ci sont le plus souvent suggérées par les orientations pédagogiques proposées et promues par le système scolaire, ses centres de réflexion et de formation, ses instances de décision.

Il n'y a pas de doute également que s'il y a crise de l'éducation aux valeurs, c'est dans une grande mesure parce que la pédagogie des valeurs est en grande souffrance. Ce mot n'est pas trop fort. D'un côté, on peut constater que les responsables du système scolaire ne proposent à cet égard pratiquement aucune orientation, sauf pour faire parfois une discrète allusion plus ou moins inspirée de la pédagogie non directive ou pour référer aux méthodes du courant dit de "clarification des valeurs". D'un autre côté, laissée à elle-même, la pratique essaie, non sans misères, d'improviser sa voie, en s'inspirant le plus souvent de la pédagogie des groupes, de pratiques issues de la psychothérapie et en appliquant les règles de la non-directivité.

Les deux remarques qui viennent d'être faites expliquent pourquoi la pédagogie de l'éducation aux valeurs est le second terrain pour lequel il faut souhaiter un important redressement. Notre milieu a besoin d'aborder avec un oeil beaucoup plus critique que présentement l'application au domaine des valeurs des nouveaux courants pédagogiques. Aussi faut-il s'efforcer d'élucider et d'exposer les coordonnées majeures de la pédagogie souhaitée en matière de valeurs.

La pédagogie des valeurs

Une bipolarité fondamentale commande toute la pédagogie de l'éducation aux valeurs.

Nous découvrons le premier pôle quand nous constatons que nous ne créons pas les valeurs et qu'en un sens il n'est même pas juste de dire que nous les choisissons. En effet, la valeur se présente plutôt comme quelque chose qui s'impose à nous et que nous reconnaissons. Cet aspect de la valeur est particulièrement évident dans le cas des valeurs morales, puisque l'idée même d'obligation morale serait absolument impensable sans lui. Mais on le retrouve également dans le beau, comme d'ailleurs dans toutes les valeurs. Avant d'être une chose que je choisis d'aimer, la musique de Mozart ou celle de Ravel est quelque chose qui commande mon admiration. Je reconnais cette musique comme une valeur, mais je sens bien et je sais bien que je ne crée pas cette valeur-là; elle s'impose à moi, plutôt. Et la même chose doit être dite du créateur lui-même, qui est comme dominé par l'idée qu'il transcrit dans son oeuvre. Il y a donc dans la valeur quelque chose qui la constitue en quelque sorte et en premier lieu comme un appel auquel nous répondons. Aussi est-ce fausser la réalité que de se représenter les valeurs comme si elles étaient tout simplement le résultat d'un choix relevant purement et simplement de nous, ou même d'un choix purement arbitraire.

Le second pôle est celui qui permet d'affirmer que toute valeur n'a d'existence que par l'acte par lequel nous la reconnaissons. C'est par cette reconnaissance, en effet, que les valeurs sont comme intériorisées et deviennent ces réalités immanentes à la personne que nous désignons en disant : mes valeurs. Parce qu'elles sont vraiment nôtres et commandent notre vie psychique

et nos comportements, on a donc raison de refuser de voir les valeurs comme de purs objets, des généralités abstraites ou des mots creux. D'ailleurs, on ne reconnaît véritablement les valeurs et on ne les fait siennes que si l'on est conscient de la manière dont il faut les incarner dans le présent, dans la collectivité dont on fait partie, dans sa vocation propre comme personne.

Les deux pôles que nous venons de discerner dans les valeurs sont l'antinomie de base dont toute éducation aux valeurs doit respecter et promouvoir les exigences. D'un côté, on ne peut donc parler des valeurs et poursuivre l'éducation aux valeurs comme si ces dernières ne relevaient pas des activités les plus intimes de la conscience personnelle. De ce point de vue, le dressage, fût-ce en fonction des objectifs les plus élevés ou qu'on estime tels, est le contraire d'une éducation aux valeurs : celle-ci est libération intérieure et promotion de l'autonomie. Mais en contrepartie, on ne peut présenter les choses comme si cette liberté intérieure et cette autonomie instauraient un régime de choix livré au caprice de la personne et comme si l'éducation devait faire plus ou moins taire l'*autorité transcendante* de la valeur. Tout au contraire, c'est la tâche de l'éducation de promouvoir cette dernière en la faisant discerner comme l'appel auquel doivent répondre ceux qui veulent se réaliser.

D'instinct, beaucoup d'éducateurs respectent les exigences que nous venons d'évoquer. Mais on est bien obligé de constater que la culture actuelle met l'accent d'une manière si exclusive sur l'autonomie de la personne et la recherche de la liberté que la notion de valeur se trouve complètement dénaturée. Et comme cette tendance se fait également sentir dans une part importante de la littérature pédagogique, celle qui traite des valeurs n'y échappe pas. D'où le besoin d'une réaction à laquelle devraient s'intéresser tous ceux qui sont préoccupés par l'éducation aux valeurs.

La figure du guide

Afin de respecter la liberté de l'enfant et de bien s'assurer qu'il pourra accéder à des choix parfaitement personnalisés, on préconise très souvent un idéal pédagogique invitant l'éducateur à mettre soigneusement entre parenthèses ses propres convictions et à procéder comme s'il n'y avait pas un certain nombre de valeurs qui s'imposent à lui et à son action éducative. On présente parfois cette attitude comme l'un des principes de base sinon l'inspiration même de l'éducation aux valeurs que réclame notre temps.

Il est difficile de dire dans quelle mesure cette conception pédagogique est responsable du désistement actuel ou ne fait que l'exprimer, mais on ne peut douter qu'elle en est une modalité importante. Aussi faut-il l'examiner avec soin. Cela est d'autant plus nécessaire que les questions de liberté occupent une place centrale dans l'activité éducative et dans la réflexion pédagogique.

Chez certains éducateurs, l'attitude dont il est ici question semble souvent l'expression d'une sorte de ressentiment, parfois très profond, contre une éducation perçue comme trop dogmatique, étroite et autoritaire. Mais on doit constater que souvent elle s'enracine aussi dans des conceptions pédagogiques qui sont le fruit d'un certain nombre de malentendus.
S'il est très difficile de vaincre ici le ressentiment installé au coeur des personnes, il est possible de dissiper ces derniers.

Comme on peut s'y attendre, un premier réseau de malentendus gravite autour de ce qu'exige le respect de la liberté de l'enfant. On imagine que pour être libre un choix doit être fait sans que s'y exerce aucune influence et surtout sans que joue d'aucune façon le prestige de l'autorité. Idée trop

simple, qui oublie que, dans ces conditions, on ne rencontrerait à la limite aucun choix vraiment libre ni aucune éducation possible. Idée qui oublie aussi que, pour exister, la liberté de l'enfant doit être aidée et guidée et doit pouvoir s'exercer sur un champ éclairé.

Un autre malentendu consiste à assimiler à de l'endoctrinement toute intention de promouvoir ou d'inculquer des valeurs particulières. Ici encore l'idée est trop simple et néglige, cette fois, de pénétrer et d'approfondir la vraie nature de l'endoctrinement. Dans deux études récentes, Oliver Reboul a apporté sur ce sujet des éclaircissements précieux dont nous nous inspirons largement ici (13).

L'endoctrinement n'est habituellement pas chez l'endoctrineur un objectif poursuivi pour lui-même. L'endoctrinement ne se ramène pas davantage à la nature du contenu enseigné. Ce n'est pas, par exemple, parce qu'on enseigne la religion ou des normes morales qui ne font pas l'unanimité qu'on s'adonne à l'endoctrinement. Il y a un enseignement valable et non endoctrinant de matières qui font l'objet de convictions discutables et discutées. L'endoctrinement n'est pas identifiable à un procédé pédagogique particulier, comme par exemple le cours magistral. Des cours magistraux où percent avec évidence les convictions du maître peuvent constituer un enseignement parfaitement respectueux de la liberté. Inversement, certaines séances d'échanges menées selon les techniques de la pédagogie non directive peuvent entraîner des effets d'endoctrinement. Fuir l'endoctrinement n'implique pas non plus que l'on essaye de réaliser en toutes choses cette fausse neutralité dont on reconnaît de plus en plus qu'elle n'est pas possible et dont nous avons montré plus haut qu'elle n'est pas souhaitable.

Car c'est principalement dans la méthode d'enseigner que réside cette pathologie de l'enseignement qu'est l'endoctrinement. Il y a endoctrinement quand on fait passer pour certain ce qui est douteux, quand on présente comme une vérité objective en tous points démontrable ce qui est en réalité objet d'opinion, de foi ou de croyance, fussent-elles légitimes. Il y a endoctrinement quand on prive l'étudiant de l'épreuve des faits, de l'examen critique, de l'ouverture à tous les points de vue, de la joie de comprendre. Il y a endoctrinement quand on détruit les conditions de la poursuite du vrai : la méthode, l'analyse, l'esprit critique; quand on cache des choses ou des informations; quand on initie à un seul livre, à une seule doctrine. Il y a endoctrinement quand "l'enseignement renonce à sa mission propre, qui est de faire comprendre, pour se borner à faire croire". Il y a endoctrinement quand on étouffe la liberté de penser et quand on fait de l'enseignement une fonction d'asservissement de l'intelligence plutôt qu'une libération.

Toutes ces déviations que nous avons énumérées sont des atteintes portées au jeune et au droit qu'il a qu'on réponde à ses besoins. Ce n'est pas en bannissant des écoles et de l'enseignement tous les sujets litigieux ou controversés, ce n'est pas en demandant aux professeurs une impossible neutralité, ce n'est pas en renonçant au devoir de guider qu'on corrigera ces déviations, mais en retrouvant le sens véritable de la fonction enseignante. Plus particulièrement, ce sera par un approfondissement éthique qui fera discerner avec toujours plus de précision et de tact ce qu'exigent le respect de l'enfant et du jeune et la libération de leur intelligence.

Ainsi apparaît, par-delà le maître dogmatique ou endoctrineur et celui "qui laisse penser ce qu'on veut", la figure du maître véritable, le guide. Celui-ci a une pensée et des valeurs et ne les cache pas. Il souhaite

les faire partager et ne s'en cache pas. Mais il est par-dessus tout préoccupé de constamment respecter la dimension éthique de son rôle d'architecte d'une liberté naissante. Faire naître la liberté en éclairant, telle est la définition du guide. Telles sont également la fonction et la dignité de l'éducation.

Les stratégies

Les réflexions que nous venons de rassembler touchent des aspects vitaux de la pédagogie des valeurs. Elles ont également des incidences sur le choix des objectifs à poursuivre et des stratégies à utiliser. Il importe donc de compléter notre analyse pour mieux préciser ces dernières.

Depuis un certain nombre d'années, on insiste un peu partout sur l'évolution rapide de notre monde, sur l'émergence de nouvelles valeurs, sur la nécessité de promouvoir la créativité en éducation, sur l'importance de la participation active des étudiants, sur le besoin de favoriser les échanges qui la permettent. Tout cela est assez naturel et fort valable, mais on doit constater que, dans les théories et les stratégies éducatives préconisées et sans doute également dans les faits, on se laisse souvent aller à mettre l'accent sur ces aspects des choses d'une façon si unilatérale qu'on déforme la vraie nature de l'aide que l'éducateur doit apporter aux jeunes. Plus particulièrement, on en vient à sous-estimer la place et l'importance de l'héritage et du patrimoine objectif de connaissance et de sagesse et à inciter les jeunes à s'éprouver comme origine absolue et à recréer par eux-mêmes, à partir de leurs seules ressources, les valeurs dont ils voudront vivre.

Certes, la tendance dont il est ici question n'est pas entièrement neuve, mais elle prend depuis quelques années des proportions de plus en plus grandes et s'incarne dans des théories et des stratégies éducatives qui séduisent beaucoup. Dans le domaine particulier de l'éducation aux valeurs, on peut le constater par l'attrait que suscitent les initiatives connues sous le nom de "clarification des valeurs".

La clarification des valeurs est une méthode pédagogique d'origine américaine, vieille d'une dizaine d'années (14). Elle se présente comme une théorie éducative visant à aider les jeunes à "clarifier" leurs valeurs. Sous prétexte que les valeurs sont affaires strictement personnelles, l'approche préconisée pour réaliser cet objectif consiste à s'intéresser exclusivement au processus d'élection des valeurs et à refuser systématiquement de discuter des valeurs elles-mêmes (15). A l'égard des valeurs professées par les étudiants, le professeur doit donc se garder de tout jugement ou de toute mise en question. Ses interventions viseront à stimuler l'étudiant à clarifier ses propres valeurs; elles ne sauraient les critiquer ou proposer un ensemble de valeurs particulières. Le rôle de l'éducateur (le "facilitateur") consiste à amener le jeune à retourner constamment en lui-même afin d'émettre des jugements de valeur qui soient authentiquement siens (16).

La méthode de clarification des valeurs a apporté au monde scolaire une double contribution positive. Elle a permis de mettre en relief l'importance d'amener le jeune à identifier les valeurs dont il vit et veut vivre. Elle a suscité la préparation d'un matériel pédagogique, sans doute d'inégal intérêt, mais dans lequel on trouve un certain nombre d'exercices utiles à l'éducateur. Cependant, il est absolument essentiel que le monde des éducateurs soit largement sensibilisé aux dangers que comporterait la généralisation et l'application de la philosophie de base de ce courant. Dans une étude récente,

A. C. Kazepides a mis en relief ces dangers d'une manière fort vigoureuse et pertinente (17). Pour nous, comme notre propos n'est pas de discuter en détail d'ouvrages particuliers, nous nous contenterons de dire que cette philosophie est en quelque sorte une formulation en termes pédagogiques de la mentalité de l'esquive et nous essayerons plutôt d'être clairs sur les stratégies éducatives qu'il est nécessaire d'éviter et sur celles qu'il importe de promouvoir.

1. Il faut éviter les stratégies et les propos qui renforceraient chez les enfants et les adolescents leur tendance trop naturelle à percevoir le moi ou la subjectivité comme l'origine pure et simple des valeurs. Dans cet esprit, il faut éviter de parler des valeurs comme d'une affaire de pure préférence, de goût, de "feeling" et presque de choix arbitraire que déciderait en parfaite autonomie une espèce de moi souverain. Tout au contraire, il importe de préconiser les stratégies et les manières de parler qui mettent en évidence la bipolarité de la valeur, qui transcende le moi tout en en procédant. Ce souci devrait se traduire dans le langage employé. Il faudrait en particulier parler de reconnaissance des valeurs plutôt que de choix.

Il importe de préconiser également les stratégies qui permettent d'élargir l'expérience du jeune en l'introduisant dans la familiarité de l'expérience humaine globale. L'éducation est en effet tout le contraire de la croissance solitaire d'un moi qui ne profiterait de l'apport de personne. Elle est également autre chose qu'un dialogue à deux, entre le maître et l'étudiant. Elle vise plutôt à faire partager les richesses auxquelles ont contribué des générations d'hommes.

On peut faire marquer ici que la poursuite de cette visée est certainement l'une des manières les plus efficaces d'éviter l'endoctrinement qui comporte toujours une certaine tendance à cacher, soit des pans de réalité, soit des domaines entiers de la réflexion et de la pensée.

2. Il faut éviter les stratégies et les propos qui confondent le respect de l'autre avec le respect et l'acceptation inconditionnelle des valeurs qu'il préconise. Beaucoup est à faire actuellement de ce côté, car les incitations ne manquent pas à transposer au registre de la vie intellectuelle des exigences de comportement qui relèvent de la vie affective. Le devoir de respecter la sincérité et l'authenticité qu'on trouve chez les autres ne devrait aucunement minimiser la rigueur de l'attitude critique qu'on doit toujours conserver devant leurs convictions et les cheminements qui y conduisent. C'est dénaturer le respect de l'autre que d'en faire un respect inconditionnel de toutes ses opinions.

Tout au contraire, il faut préconiser les stratégies et les propos qui font voir que le respect des personnes et des règles des rapports affectifs doit aller de pair avec le débat vigoureux des idées, sans interférer avec lui. Car il est absolument nécessaire que le débat des valeurs ait lieu, dans la société en général comme dans les milieux éducatifs et au sein de chacune des personnes. Il faut qu'il soit ferme, vigoureux et dénué des compromis que pourrait suggérer toute forme de fausse bienveillance.

3. Il faut éviter les stratégies et les propos qui renforcent la tendance trop facile à croire qu'il n'y a aucun critère objectif du bien et du mal, que toutes les idées se valent, qu'il n'y a pas moyen de parvenir à la moindre valeur commune. C'est précisément en effet dans la recherche et la pénétration de ces critères que réside une part importante de l'effort de

réflexion que chacun doit faire sur les valeurs, comme c'est sur certaines valeurs communes que doit pouvoir tabler la vie en société.

En contrepartie, il faut privilégier les exercices intellectuels qui aident à développer l'esprit de finesse et d'analyse rigoureuse. Il faut habituer à discerner les différences mais aussi les convergences, les valeurs qui demeurent de certaines incarnations ou formulations qui passent, la réalité mais aussi la limite du pluralisme.

LE PLAN

On parle volontiers, depuis quelque temps, de projet scolaire. Avec raison, car l'éducation ne se conçoit guère que comme une action ordonnée en fonction d'un but. Mais l'importance que prend un peu partout cette idée est plus révélatrice d'un appétit que d'une possession. L'école reste en quête de son projet. On dit souvent : le chemin est long du projet à la chose. Il faut transposer ici : le chemin est long qui conduit au projet scolaire.

Gilbert De Landsheere écrivait récemment : "Aucune éducation n'est possible sans que la notion de valeurs ne soit centrale" (18). Cette affirmation est parfaitement juste, quoique trop théorique. Supposant sans ambages qu'un projet scolaire est un projet éducatif, nous lui donnerons un tour plus orienté vers l'action en disant : aucun projet scolaire n'est possible sans qu'un plan d'éducation aux valeurs n'y occupe une place centrale.

Le plan

La notion de plan n'est pas beaucoup utilisée dans le monde scolaire quand on veut donner un statut ferme et permanent à une matière particulière; on lui préfère habituellement celle de programme. Comme on le comprendra mieux à la suite de cet exposé, il est absolument nécessaire qu'en matière d'éducation aux valeurs on sorte de cette ornière terminologique. Le dictionnaire Robert définit le plan comme un "projet élaboré, comportant une suite ordonnée d'opérations destinées à atteindre un but." Cette définition limpide remplit notre besoin. Elle correspond exactement à ce

qui est exigé par la situation scolaire en matière de valeurs. Quelques précisions permettront de mieux voir ce dont il s'agit.

1. Il importe d'abord de résister à la tention d'identifier et surtout de limiter le plan d'éducation aux valeurs à l'instauration d'un nouveau programme scolaire. Trois motifs principaux y invitent.

Le premier tient au fait que plusieurs valeurs qu'on doit promouvoir à l'école ne sauraient être considérées comme l'objet spécifique, et surtout exclusif, d'un programme scolaire particulier : l'autonomie, la liberté, la discipline personnelle, le beau, le vrai, le sens moral, le sens des autres, tout cela appartient à toute l'école.

Le second vient de ce que l'éducation aux valeurs concerne d'une façon importante le domaine de l'affectivité et des comportements et n'est donc pas une affaire uniquement ou peut-être même principalement pédagogique.

Le dernier concerne la place centrale qu'on doit donner au plan d'éducation aux valeurs dans le projet scolaire global. On ne saurait se contenter d'instituer un programme d'éducation aux valeurs qui serait confié à un enseignant pour devenir son affaire plus ou moins exclusive. Il faut autre chose : un projet vraiment collectif doté d'un statut tout à fait particulier. Ce sera le plan d'éducation aux valeurs.

2. L'idée d'un plan ou même simplement d'un programme d'éducation aux valeurs n'a pas encore été vraiment abordée au Québec, du moins par les instances capables de prendre les grandes décisions en ces matières. C'est plutôt le concept de formation personnelle et sociale,

conformément à ce que notait Alvin Toffler sans doute pour d'autres pays, qui a accaparé les esprits. Il semble même que les projets de programmes de formation personnelle et sociale aient délibérément décidé de mettre entre parenthèses la question des valeurs, comme d'ailleurs celle de l'éducation morale. Ces tendances et ces choix posent question.

Il est difficile de s'opposer à l'idée d'un programme de formation personnelle et sociale. Ces mots expriment en effet l'idéal même et la visée fondamentale de toute éducation. Par ailleurs devant les lacunes de la formation, personnelle et sociale, dispensée par l'école, on est naturellement enclin à espérer qu'un tel programme pourrait peut-être améliorer les choses.

Pourtant, il faut résister à cette idée. Car on doit se demander comment la moindre activité scolaire ne ferait pas partie intégrante de ce programme et ce que ce dernier pourrait bien comporter de spécifique. Les grandes difficultés qu'on a éprouvées, au ministère de l'Education, dans l'élaboration des projets de programmes de formation personnelle et sociale montrent que ces deux interrogations ne sont ni théoriques ni vaines. Mais c'est surtout l'option prise de mettre entre parenthèses l'idée de valeur qui fait gravement problème. D'abord, comme nous l'avons déjà souligné, parce que ce programme de formation personnelle et sociale se trouverait comme vidé de ses éléments les plus importants. Ensuite, parce qu'un tel programme se trouverait à préconiser, d'une façon plus ou moins ouverte et avouée, les orientations pédagogiques caractéristiques de l'esquive. Bref, malgré la séduction des mots, l'idée d'un programme de formation personnelle et sociale est une fausse piste qu'on devrait abandonner sans délibérer davantage. Nous n'hésitons aucunement à lui préférer l'idée d'un plan d'éducation aux valeurs. Celui-ci abordera tout naturellement aussi bien les valeurs personnelles que les valeurs

sociales. Il y a ici, on le soupçonne bien, beaucoup plus qu'une simple affaire de mots.

3. La distinction que nous avons faite entre plan d'éducation aux valeurs et programme scolaire ne nous dispense pas de poser la question de savoir s'il doit y avoir ou non des programmes qui auraient pour objectif spécifique l'éducation aux valeurs. S'il déborde les programmes, le plan n'en fait pas nécessairement abstraction. A cet égard, il existe une double conjoncture; celle qu'établissent les faits et celle que prévoit la loi.

Nous avons déjà fait allusion à la situation de fait. Les régimes pédagogiques de l'élémentaire et du secondaire comportent déjà des programmes dont la signification en matière d'éducation aux valeurs est particulièrement importante. Il s'agit surtout des programmes d'enseignement religieux et moral. Il est important de noter par ailleurs que la conjoncture imposée par ces programmes est assez différente selon qu'il s'agit des écoles catholiques ou des écoles protestantes. Il suffit de jeter un coup d'oeil sur les règlements des comités confessionnels pour s'en rendre compte. La différence apparaît plus grande encore à celui qui connaît les pratiques concrètes de l'enseignement religieux et moral dans les écoles catholiques et dans les écoles protestantes. Dans les deux cas également, les choses varient selon qu'on considère les écoles élémentaires ou les écoles secondaires.

La situation juridique est principalement marquée par les attributions des comités confessionnels. La loi charge ceux-ci, entre autres choses : de faire des règlements concernant l'éducation chrétienne, l'enseignement religieux et moral dans les institutions d'enseignement reconnues comme catholiques ou protestantes, selon le cas; d'approuver, au point de vue religieux et moral, les manuels et le matériel didactique pour l'enseignement dans ces institutions d'enseignement.

La double conjoncture que nous venons d'évoquer, celle de la loi et celle des faits, impose deux orientations assez évidentes.

Il n'y aurait que des inconvénients à ne pas respecter pleinement et sans arrière-pensée la juridiction des comités confessionnels et à ne pas les consulter largement avant d'entrer trop avant dans des projets de programmes, en matière de valeurs. Non seulement, on se priverait de la compétence qu'on trouve dans ces organismes, mais on risquerait de préparer des projets qui ne répondraient pas bien à leurs attentes et risqueraient pour cela d'être retardés. Il est clair en effet que, parce que de tels projets peuvent affecter d'une façon importante les programmes d'enseignement religieux et moral et comportent des aspects touchant de près la formation morale et religieuse, les comités confessionnels voudront être vigilants et exercer pleinement leur juridiction. C'est donc en étroite collaboration avec eux qu'on devrait aborder ces questions.

En second lieu, on doit renoncer à imposer, en matières de valeurs, un programme scolaire nouveau qui ne trouverait que difficilement sa voie et sa place à côté des programmes déjà existants. Il faut penser à des formules plus souples et plus capables de s'adapter à nos diverses écoles. M. Clive Beck, responsable des programmes de formation morale et d'éducation aux valeurs du ministère de l'Education de l'Ontario, a suggéré récemment

les grandes lignes d'un projet d'éducation aux valeurs particulièrement intéressant. En voici les éléments essentiels (19).

Plutôt que d'entreprendre d'établir un nouveau cours complet portant sur l'éducation aux valeurs, on ferait en sorte que l'étude des valeurs puisse entrer d'une façon incidente dans le contexte pédagogique déjà établi de l'école. Ce qui ne veut évidemment pas dire qu'elle serait livrée aux caprices du hasard. C'est au contraire avec sérieux et d'une façon systématique que l'étude des valeurs serait poursuivie en lien organique avec les diverses activités scolaires.

A cet effet, on élaborerait une forme de "programme interdépartemental" qui dresserait, dans des mini-cours, la liste des sujets à aborder, les principes et les concepts qui serviraient à les éclairer. Ce programme fournirait également des suggestions concernant l'ordre dans lequel ces sujets devraient être étudiés et le temps qu'on devrait leur consacrer. Il ne serait pas exclu qu'il soit mis en oeuvre de manière à assurer le retour cyclique des grands thèmes qui doivent recevoir un approfondissement constant, conformément à ce qu'on appelle le "spiral curriculum".

Les écoles ne seraient pas livrées à elles-mêmes devant la tâche d'élaborer ce programme. On assurerait au contraire, pour ce programme comme pour les autres, la direction et la coordination qui sont absolument nécessaires. Au niveau régional, il y aurait donc, pour l'élémentaire comme pour le secondaire, un comité responsable de consultants. Dans chaque école, un comité serait responsable d'une mise en oeuvre du projet global adaptée à la situation locale.

M. Clive Beck faisait ces propositions en fonction du contexte scolaire propre à l'Ontario. Voici quelques précisions permettant de mieux voir comment, dans des perspectives un peu semblables, un plan d'éducation aux valeurs pourra être élaboré et conçu pour les écoles du Québec.

Le contenu

Du point de vue de son contenu, le plan aura quatre caractéristiques :

1° Il visera à donner une plus grande transparence aux objectifs que poursuit l'école en matière de valeurs et à permettre aux éducateurs qui seront amenés à s'y référer d'une façon constante, de mieux savoir quelles valeurs l'école veut promouvoir. Il "nommera" donc ces valeurs, au sens qui a été exposé plus haut.

2° Pour chacune des valeurs, il précisera les principales stratégies que voudra utiliser l'école et proposera une répartition des responsabilités entre les divers agents d'éducation de telle sorte que toutes les ressources de l'école soient utilisées. Car il n'y a pas que les cours de formation morale et d'enseignement religieux qui ont des contenus importants pour l'éducation aux valeurs; les cours d'histoire, de langue, de littérature, d'art, de sciences, en ont également. Ce plan d'éducation aux valeurs visera donc à utiliser les ressources de tous les enseignements et de tous les enseignants. Quant aux professionnels de l'éducation - responsables de la vie étudiante, psychologues, animateurs de pastorale - ils sont évidemment concernés d'une façon importante par un plan d'éducation aux valeurs.

3° Il permettra d'établir des stratégies communes pour certaines valeurs, là surtout où toute la vie de l'école est concernée et où la responsabilité de chaque éducateur est impliquée. De cette manière, il deviendra un important facteur de cohérence dans l'élaboration et la poursuite du projet éducatif.

4° Il fera découvrir diverses lacunes du projet éducatif de l'école et suscitera, dans des perspectives d'ensemble, un certain nombre d'initiatives nouvelles pouvant trouver place soit dans le déroulement de cours déjà prévus au programme scolaire, soit dans des cadres d'une autre nature que proprement pédagogique.

A partir de ces quatre caractéristiques, il est possible de se faire une idée de ce que pourra contenir le plan d'éducation aux valeurs. Pour une part, il sera fait de renseignements sur des aspects de l'éducation aux valeurs déjà assumés par certains enseignements et par certaines activités de l'école, assurant de la sorte une meilleure concertation de l'action de tous les éducateurs. Pour une autre part, il sera fait de mini-cours dont on sentira le besoin, sur un sujet ou un autre, et pouvant être intégrés dans l'un ou l'autre programme déjà prévu par l'école; de mots d'ordre décidés par la communauté éducatrice; de priorités collectivement assumées; de journées ou de semaines de sensibilisation; d'initiatives de toutes sortes. C'est petit à petit, à mesure que progressera la réflexion, qu'apparaîtra, pour chaque école, la figure concrète de son plan d'éducation aux valeurs.

Les responsables

L'importance qu'on voudra donner au plan dans l'ensemble du projet éducatif oblige à en bien déterminer les responsables. Comme dans la plupart des questions éducatives d'envergure, il faut prévoir les rôles qui devront être remplis aux trois paliers principaux de l'organisation scolaire : le ministère de l'Education, l'école, la commission scolaire.

1° Au ministère de l'Education, on nommera un responsable permanent chargé du plan d'éducation aux valeurs. Ce responsable sera entouré d'une équipe. Tout comme chacun des membres de son équipe, il sera choisi avec soin pour son envergure d'esprit, son aptitude à réfléchir en termes de valeurs et en termes d'éducation, ses convictions concernant les orientations proposées ici.

Avec son équipe, le responsable du plan sera chargé de la préparation et de la mise en oeuvre du plan d'éducation aux valeurs dans le système scolaire, conformément à l'esprit des recommandations rassemblées dans ce rapport. Il lui appartiendra de proposer au milieu scolaire des orientations et des suggestions en vue de les aider dans l'élaboration et l'implantation du plan. Il contribuera à "nommer" les valeurs. Il s'efforcera de susciter la préparation d'instruments pédagogiques. Il favorisera la circulation de l'information concernant les initiatives et les expériences des divers milieux scolaires. Il verra à intéresser activement les centres de formation des maîtres au plan d'éducation aux valeurs.

2° Dans chaque école, on nommera un coordonnateur de l'éducation aux valeurs, responsable du plan à l'école. Celui-ci s'entourera

d'une équipe d'éducateurs particulièrement capables d'apporter à la préparation et à la mise en oeuvre du plan une contribution dynamique et enrichissante.

En collaboration avec son équipe et l'ensemble des éducateurs de l'école, il verra à établir progressivement les grandes lignes du plan d'éducation aux valeurs de l'école pour chacune des années, en s'inspirant des orientations et suggestions en provenance du ministère de l'Education. Ses principaux objectifs seront de présenter des projets riches de contenu mais réalistes, de susciter l'intérêt et la participation de l'ensemble des agents d'éducation de l'école, d'assurer l'articulation concrète des objectifs d'éducation aux valeurs aux cours et aux diverses activités de l'école, d'intéresser le comité d'école au plan et d'obtenir la collaboration et la contribution des parents à certains projets.

3° Dans les structures actuelles de notre organisation scolaire, un projet aussi novateur et exigeant que le plan d'éducation aux valeurs ne saurait être mené à bien sans que les commissions scolaires soient de la partie. Il faut donc souhaiter que le ministère de l'Education prenne les mesures administratives et financières permettant aux commissions scolaires de nommer un conseiller en éducation aux valeurs, du moins pour les premières années de l'implantation du plan.

Le conseiller d'éducation aux valeurs aurait pour tâche de susciter l'élaboration et la mise en oeuvre du plan dans chaque école, en tenant compte des orientations et suggestions fournies par le ministère de l'Education; de susciter des échanges entre les coordonnateurs du plan de chaque école; de proposer des formules de perfectionnement continu des éducateurs en matière d'éducation aux valeurs; d'impliquer les comités de parents et les parents en général dans le plan; de favoriser l'évaluation des réalisations des écoles relevant de la commission scolaire.

Au centre

La force d'une image réside dans sa capacité d'évocation; sa faiblesse, dans son pouvoir de mystification. Aussi peut-on dire de l'image qu'il faut la sauver tout en la perdant, en quelque sorte. Cette opération se fait quand on en dégage les significations très concrètes. C'est ce que nous allons faire pour celle que nous avons retenue en affirmant que le plan d'éducation aux valeurs doit être au centre du projet scolaire.

Le centre est point de convergence et point de rayonnement. Mouvement centripète; mouvement centrifuge. Littré avait cette définition : "Le centre est le point où les choses, comme sollicitées par quelque force, se réunissent et atteignent leur plus grande action, d'où elles émanent, se répandent et exercent leur influence." Appliquée à notre sujet, cette définition dit parfaitement ce que signifiera, pour les éducateurs, le plan d'éducation aux valeurs, une fois qu'il sera devenu un centre. Il sera le point où ceux-ci, "comme sollicités par quelque force", se réuniront pour se mieux saisir comme éducateurs et ressourcer leur action commune, d'où ils émaneront, se répandront de multiples façons pour exercer leur influence éducatrice.

L'affirmation capitale de cette définition est un principe de sagesse élémentaire : le centre d'un univers symbolique doit être investi d'une force d'attraction véritable et constituer un lieu de revitalisation. Dans le monde scolaire surchargé et surmené que nous connaissons, un plan d'éducation aux valeurs ne saurait donc "solliciter" les éducateurs et leur fournir les moyens d'une efficacité nouvelle que s'il possède une qualité intrinsèque indéniable. Il ne suffit pas, en effet, d'attirer pour un moment fugace quelques éducateurs plus ou moins séduits par la nouveauté d'une initiative. Il s'agit de

les solliciter en permanence par une attraction véritable et de les réunir autour d'une pensée qui puisse animer et inspirer leur action. Un plan d'éducation aux valeurs ne saurait donc être qu'une liste sèche de mots sublimes plus ou moins bien définis, ni un fourre-tout incohérent des plus récents gadgets pédagogiques. Il doit avoir un contenu important.

Ce qui vient d'être dit ne règle pas pour autant la question, car, devant l'oeuvre à entreprendre, notre indigence collective est profonde. Nous ne reviendrons pas sur les causes de cette situation. Quand des difficultés très grandes découragent de mettre en place un projet nécessaire, il importe moins de ruminer les obstacles que de mesurer avec réalisme les premiers pas à faire.

A pied d'oeuvre, il est permis et il est même nécessaire d'avoir des idées ambitieuses, mais on doit consentir à commencer modestement. L'idée de <u>plan</u> d'éducation aux valeurs évoque la part irremplaçable de l'ambition; les projets précis et concrets autour d'une valeur ou d'un objectif particulier d'éducation aux valeurs constitueront progressivement, pas à pas, cet important centre d'attraction et de revitalisation qu'il faut bâtir à tout prix. Le plan n'est pas un grand cadre qui prétendrait tout envelopper dans une espèce d'impossible rationalisation des valeurs et de l'éducation aux valeurs. C'est plutôt une volonté collective tenace qui s'efforce d'incarner le rêve éducateur, sans le diminuer, dans des projets réalisables.

Il faut donc que s'établisse une dialectique du rêve et du possible. Il n'y aurait pas lieu de parler de <u>plan</u> d'éducation aux valeurs si l'on n'avait la volonté de nommer, de la manière que nous avons proposée, les valeurs qu'on désire promouvoir, de préciser pour chacune des années de l'école des objectifs précis d'éducation aux valeurs, d'identifier les moyens à

mettre en oeuvre, de bien assigner la responsabilité de chacun dans le projet d'ensemble, de faire en sorte que soient évitées les répétitions inopportunes et les omissions graves. Mais d'un autre côté, on ne ferait rien de valable et les éducateurs ne seraient ni sollicités par une force d'attraction, ni revigorés par elle et rendus capables d'éduquer aux valeurs, si l'on tombait dans un planisme verbeux et dans la manie de vouloir construire d'un coup ce qui ne saurait s'édifier que pièce à pièce. Plan d'éducation aux valeurs, non pas planisme.

A supposer que des éléments très valables d'un plan d'éducation aux valeurs soient progressivement mis en place, peut-on espérer de l'ensemble des enseignants qu'ils consentiront à s'y rapporter comme à un centre d'inspiration important de leur activité éducative? Cette question ne saurait évidemment être escamotée. Elle doit être traitée différemment selon qu'il s'agit de l'école élémentaire ou de l'école secondaire.

Le rôle et les fonctions assignés à l'enseignant de l'école élémentaire permettent d'espérer de sa part une participation plus facile à un éventuel plan d'éducation aux valeurs. L'enseignant de l'élémentaire est familier avec chacun de ses élèves. Il est chargé de la plupart des matières. Il s'attache normalement à tous les aspects du progrès de l'enfant et il a reçu une préparation polyvalente qui l'habilite à le faire. Si un plan bien articulé est présenté, si les structures d'aide sont mises en place et si des instruments pédagogiques valables sont offerts, l'éducation aux valeurs trouvera à l'élémentaire un terrain propice à son instauration.

Les choses vont tout autrement au secondaire, où les obstacles à la participation des enseignants ne sont que trop réels, au point de paraître, à première vue du moins, presque insurmontables. L'enseignant se voit habituellement confier la responsabilité d'une seule discipline ou tout au plus de deux

matières. Il est chargé d'un si grand nombre d'élèves qu'il les connaît souvent fort mal. Il est naturellement tenté de se cantonner dans la poursuite des seuls objectifs qu'impose l'enseignement dont il est chargé et d'ignorer dans les faits les autres objectifs éducatifs. Il en vient progressivement à ne plus bien percevoir son rôle d'éducateur de toute la personne. Si l'on ajoute à cela l'habitude acquise de renvoyer à un éducateur spécialisé tout ce qui n'entre pas dans le champ de sa discipline propre et toutes les craintes que suscite l'idée d'un projet commun d'éducation aux valeurs (peur de perdre l'autonomie qu'on a, peur de se faire "embarquer", peur de s'épuiser dans des discussions stériles, etc.) on est obligé de conclure que mettre l'éducation aux valeurs au centre du projet scolaire de l'école secondaire n'est pas une entreprise acquise d'avance.

La description que nous venons de faire de l'obstacle indique du même coup cependant la nature précise du revirement le plus important qu'il s'agit de réaliser. Il faut en effet que se répande un nouveau modèle de l'enseignant du secondaire.

Même s'il est chargé d'un enseignement spécialisé, celui-ci résiste à n'être que cela. Il se définit d'abord comme un éducateur, intéressé véritablement et efficacement, avec ses collègues, au développement intégral de la personne de l'enfant ou de l'adolescent. Il refuse de croire que ce développement se fera automatiquement par le seul jeu de l'enseignement des diverses matières au programme. Il est soucieux de la cohérence de l'action éducative de toute la vie de l'école et se sent investi d'une certaine manière d'une responsabilité d'ensemble. Il prend au sérieux et il exige que l'école prenne au sérieux la finalité éducative fondamentale du niveau secondaire : la formation <u>humaine</u> intégrale. Quand il revise son action et revise l'action poursuivie par l'école, il met la question de l'éducation aux valeurs au centre

de son examen. Non seulement il accepte de participer à la mise en oeuvre du plan d'éducation aux valeurs de son école, mais il s'y réfère comme à un lieu privilégié où le projet éducatif auquel il participe s'exprime et trouve sa cohésion et son inspiration.

Le revirement qu'exige la généralisation de ce nouveau modèle est-il possible? On veut répondre: oui. Mais tout dépendra de la manière dont sera présenté et implanté le projet global que nous décrivons. A ce sujet, deux formules pourraient résumer notre pensée: il faudra croire à ce projet; il faudra y croire assez pour procéder par étapes.

Les vertus de l'étapisme

Toute la réflexion menée dans ces pages conduit à une conclusion: il n'y a rien à attendre de sérieux en matière d'éducation aux valeurs à moins que se répande la conviction qu'il est nécessaire de ne plus abandonner à des forces incohérentes cet aspect capital de l'éducation. Il faut espérer que la présente étude aura contribué à amorcer cette conviction. Mais le relais doit être pris par tous ceux que cette question préoccupe et plus particulièrement par les autorités du ministère de l'Education.

Il est loin d'être indifférent que les divers documents d'orientation du ministère de l'Education servent le projet d'éducation aux valeurs proposé ici plutôt que les diverses formes de l'esquive. Cela est particulièrement vrai pour les choix pédagogiques. Mais il faudra surtout que les mesures nécessaires soient effectivement prises pour que l'éducation aux valeurs ait, dans le projet éducatif, cette place tout à fait centrale que nous souhaitons.

Pour cela, le plan d'éducation aux valeurs doit être abordé autrement que comme la dernière mode d'une pédagogie en mal perpétuel d'innovations, à laquelle on voudra laisser sa chance, mais dont on s'attendra à ce qu'elle passe comme les autres. S'il est une chose certaine, c'est que le besoin d'éducation aux valeurs est là pour rester. En conséquence, le plan d'éducation aux valeurs doit être perçu comme un besoin absolument permanent du système scolaire, tout comme le sont l'enseignement de la langue maternelle ou celui des mathématiques. Le fait qu'on parle d'un plan plutôt que d'un programme ne doit pas le dévaloriser. Ce mot met au contraire en évidence son importance et la nécessité de son rayonnement. Si l'on avait en tête une entreprise plus ou moins secondaire, il vaudrait mieux ne plus parler de mettre l'éducation aux valeurs au centre du projet scolaire.

L'importance accordée au plan d'éducation aux valeurs paraftra naturellement dans l'attention apportée à la constitution des équipes responsables. S'il est évident qu'une entreprise qui se situe au centre du projet scolaire doit pouvoir bénéficier des ressources humaines nécessaires à sa réalisation, c'est surtout au choix des personnes qu'il faut penser ici.

On se dépêche d'introduire les modes qui passent vite. C'est tout de suite ou jamais, car le goût changera ! Les projets d'importance permanente ne requièrent pas cette fièvre. Ils s'accommodent très bien d'une implantation progressive. Tel est le cas du plan d'éducation aux valeurs. Toutes sortes de raisons invitent à le mettre en place avec une foi pleine de détermination mais progressivement, sans précipitation et d'une manière ordonnée : la difficulté du projet, la rareté des instruments disponibles, les résistances possibles des milieux, l'importance de l'entreprise.

Dans un domaine aussi complexe que celui des valeurs, on doit surtout décourager de rassembler prématurément les enseignants pour des échanges ou des discussions sur les valeurs dont l'objet serait mal ou insuffisamment défini. Le mot d'ordre devrait être absolument formel : pas de réunion d'échanges sans qu'un projet bien élaboré puisse en assurer le succès. Il y a trop peu à attendre et trop à craindre, en termes de découragement, de ces palâbres inconsistants et ennuyants dont les milieux scolaires des dernières années ont été déjà trop souvent encombrés.

Il n'est pas nécessaire d'insister davantage sur les bienfaits de l'étapisme et sur les formes qu'il pourrait prendre. Le fait que le projet éducatif que nous proposons n'imposera pas de programme nouveau laisse aux milieux scolaires la plus grande souplesse. Ils ne seront donc pas forcés d'improviser. Ils auront tout le loisir de n'entreprendre que ce à quoi ils seront prêts. Mais ils se prépareront avec la conviction de ceux qui savent qu'ils oeuvrent à des choses essentielles.

LA PREPARATION DES EDUCATEURS

Dans une grande mesure, ce que nous proposons dans ces pages va à la rencontre d'aspirations qui sont de plus en plus présentes dans les milieux consacrés à la formation des maîtres. Ces milieux sont aujourd'hui moins subjugués qu'autrefois par une approche de la formation des maîtres exclusivement axée sur la spécialisation et l'organisation technocratique des divers apprentissages. Devant les inquiétudes actuelles et à la faveur de l'essor des sciences psychologiques, ils se rendent compte de l'importance de la croissance humaine intégrale de l'enfant et de l'adolescent. En conséquence, ils sont également de plus en plus conscients que l'école ne saurait favoriser cette croissance si l'on ne trouve, pour la formation des maîtres, un nouvel équilibre entre la formation spécialisée et une préparation qui engloberait toute la mission de l'éducateur. Pour dire les choses autrement, ils sont conscients que la formule "apprendre à être" doit signifier quelque chose dans la préparation des éducateurs si elle doit signifier quelque chose dans l'école. Dans ce contexte, l'idée vient naturellement et se répand qu'il faut trouver le moyen de réintroduire le souci des valeurs dans la préparation des éducateurs.

D'un autre côté, cependant, on est forcé de constater que ces aspirations cohabitent avec des situations de fait et avec des tendances beaucoup moins rassurantes. Deux situations de fait méritent d'être particulièrement soulignées : l'absence de programmes par lesquels la préparation des maîtres en matière d'éducation aux valeurs pourrait être assurée, et, surtout, la relative impréparation des centres universitaires à assumer la tâche entrevue. Depuis tout le temps qu'on a cessé de penser en termes de valeurs, la réflexion s'est naturellement appauvrie, aussi bien celle qui concerne les valeurs elles-mêmes que celle qui traiterait de leur pédagogie.

Quant aux tendances qui pourraient faire échec aux transformations souhaitées, elles ne manquent malheureusement pas. Il y a toutes celles qui militent dans le sens de l'esquive : que ce soit le scepticisme démobilisateur qui estime impossible d'identifier des valeurs suffisamment communes ou les conceptions éducatives qui recherchent ou préconisent, en matière de valeurs, une impossible neutralité. Il y a la manie, dont certains milieux semblent incapables de se défaire, de donner ou de vouloir donner un tour idéologique à toutes les questions, quelles qu'elles soient. Il y a, également, à la faveur du vide et du désarroi actuels, l'envahissement de recettes plus ou moins simplistes, issues le plus souvent d'une psychanalyse elle-même simplifiée.

Ces dernières remarques font voir que le progrès souhaité dans les centres de formation des maîtres doit pouvoir reposer sur des convictions très fermes et sur des bases solides. Il faudra que s'affermisse dans les centres de formation des maîtres la conviction qu'ils doivent préparer des éducateurs, au sens vrai et plénier du terme, aussi bien pour le secondaire que pour l'élémentaire. A quoi précisément pourront contribuer les initiatives qu'ils prendront en vue de donner une plus grande place aux valeurs dans le curriculum de la préparation des maîtres. Il faudra que s'accroisse la volonté de servir le monde scolaire. C'est bien là, en effet, la raison d'être toute première des centres de formation des maîtres, qui sont au service d'un projet qui les dépasse. A cet égard, il est nécessaire qu'ils acceptent que les responsables des milieux scolaires fassent connaître leurs besoins et puissent peser sur les orientations qu'ils donnent à la préparation des éducateurs. Il faudra enfin, en matière d'éducation aux valeurs, concevoir avec réalisme les objectifs à poursuivre et les incarner dans des projets viables. C'est principalement ce dernier point qui nous retiendra ici.

Du point de vue où nous sommes parvenus, ce que doivent poursuivre les centres de formation des maîtres est assez évident. Ils doivent préparer les futurs éducateurs, et aider les maîtres en exercice, en vue du service d'une école où l'éducation aux valeurs occupe une place centrale. Cette visée implique deux exigences : qu'on fasse intervenir l'axiologie comme un élément important de la formation des maîtres; qu'on offre pour l'éducation aux valeurs une formation pédagogique adéquate. Compte tenu de ce qui se fait actuellement dans les centres de formation des maîtres, l'exposé de ces deux besoins constitue une véritable interpellation et un programme d'action.

L'exploration des valeurs

Il serait bien inutile de parler de la nécessité de "nommer" les valeurs qu'on doit promouvoir dans le projet scolaire si cet objectif restait étranger à la préparation des éducateurs. Ceux-ci sont les premiers intéressés par cette opération. Aussi est-il impérieux que les centres de formation des maîtres se donnent comme un objectif absolument majeur de leur fournir la possibilité d'identifier, d'apprécier et d'approfondir les grandes valeurs humaines qu'il faut promouvoir en éducation. Les convictions des responsables des universités et des facultés des sciences de l'éducation doivent être sur ce point d'autant plus fermes que nous sommes devant un enjeu à la fois difficile et primordial. Si cet objectif n'est pas pris au sérieux, les centres de formation des maîtres continueront d'être des lieux d'entretien de l'esquive, et leur volonté de préparer des éducateurs ne sera qu'une prétention dérisoire.

Certes, en demandant que soit fournie la possibilité d'identifier, d'apprécier et d'approfondir les grandes valeurs humaines, il n'est pas question de réclamer qu'on expose toutes les facettes d'un sujet inépuisable, encore moins qu'on épuise la signification de chacune d'elles. Il s'agit plutôt, modestement mais de façon très délibérée, de faire cet effort de pénétration et de sagesse sans lequel l'idée même d'éducation humaine perd tout son sens et se vide de ses contenus les plus essentiels.

La voie à suivre n'est donc pas celle des analyses sociologiques ou psychologiques avec leurs appareils propres : questionnaires, variables, grilles, enquêtes sur les valeurs du milieu général ou des milieux étudiants, etc. Elle n'est pas celle des spécialistes de la philosophie, de la psychologie ou de la sociologie des valeurs. Elle ne consiste pas non plus à conduire les éducateurs à se dire <u>leurs propres valeurs</u>. Elle est plutôt celle de la réflexion, de l'analyse et de l'étude approfondie. Il s'agit, somme toute, d'amener le futur éducateur à profiter de son passage à l'université pour apprendre à fréquenter et approfondir les grandes valeurs humaines. Il s'agit d'initier à la tâche permanente et irrécusable de dévoiler, de reconnaître et, finalement, de "nommer" les valeurs.

Cette initiation comportera deux moments : un premier, pour découvrir et "reconnaître" les grandes valeurs humaines; un second, pour déceler les exigences de leur incarnation, dans le monde actuel et dans l'univers de l'enfant ou de l'adolescent. Par quoi on évitera de se mouvoir dans un champ d'abstractions.

Il n'est pas question de sous-estimer le caractère très exigeant de ce qui est proposé ici. "Nommer" les grandes valeurs humaines est toujours difficile. Nous avons déjà souligné l'impréparation des milieux universitaires, l'absence de tradition récente. Mais ces difficultés doivent inciter à

mettre toutes les chances de son côté plutôt qu'à démissionner devant une tâche essentielle. D'ailleurs, il ne faut pas exagérer ces difficultés. A l'heure où le goût de la qualité de la vie se répand partout et où "apprendre à être" exprime de plus en plus la finalité même de l'éducation, une réflexion systématique sur les grandes valeurs humaines répond à une attente. Elle aura donc son attrait, pourvu qu'on y consacre des professeurs vraiment compétents et convaincus, pourvu qu'elle soit bien menée et qu'on sache mettre au service du présent la richesse de l'abondant patrimoine de la réflexion des hommes. Ce dernier point est évidemment important : on ne s'attend pas à ce que des centres universitaires entreprennent d'aborder la question des grandes valeurs à partir du néant.

La volonté de surmonter les difficultés sera d'autant plus grande qu'on aura compris non seulement les énormes avantages mais la nécessité de ces heures consacrées à réfléchir sur les grandes valeurs humaines. A tout ce que nous avons déjà dit, on peut ajouter ici que cette réflexion toute centrée sur l'humain permettra de redonner à l'activité éducative une orientation générale plus large et mieux inspirée et fournira de la sorte un contrepoids à une formation professionnelle trop exclusivement analytique, morcelée et, par là-même, passablement abstraite.

La préparation pédagogique

A cette réflexion sur les grandes valeurs humaines s'ajoutera évidemment une préparation pédagogique adéquate. La fournir est le second objectif que devront se donner les centres de préparation des maîtres.

Dans ce cadre, la question de la place de l'éducation aux valeurs dans le projet scolaire trouve où s'insérer. Si l'éducation aux valeurs est au centre du projet scolaire, le futur éducateur doit comprendre pourquoi et en quoi. Il doit comprendre également ce que cela signifie pour chacun des enseignants. Cette question sera traitée avec la largeur de vue et l'ampleur de perspective qu'il faut. Le futur éducateur doit être conscient de la tradition séculaire en matière d'éducation aux valeurs, du défi absolument nouveau posé à cet aspect de l'éducation par les profondes mutations culturelles des dernières décennies, des immenses dangers qu'entraînent les diverses formes de l'esquive, des redressements qui s'imposent. Il doit comprendre la place du plan d'éducation aux valeurs dans le projet scolaire. Dans tous ces thèmes, c'est la philosophie même du projet éducatif qui est en cause. Quand il s'attarde à les considérer, le futur éducateur est au coeur de ce qui le concerne et de ce qui concerne le service auquel il se prépare.

Quant aux questions concernant la pédagogie proprement dite de l'éducation aux valeurs, elles doivent être abordées avec d'autant plus de sérieux, d'attention et de sens critique que la séduction des modes est grande. A cet égard, nous avons relevé plus haut un certain nombre de points qu'une étude sur la pédagogie de l'éducation aux valeurs ne saurait esquiver : qu'il s'agisse des exigences de la bipolarité des valeurs, ou de ce que doit être la figure du guide, ou du choix des stratégies.

Est-il nécessaire d'ajouter qu'on s'attend à ce que les facultés des sciences de l'éducation ne cèdent pas à la tentation de se contenter d'initier les futurs maîtres à un ensemble plus ou moins hétérogène de recettes à la mode, qui passent d'autant plus vite qu'elles n'ont pas de racines dans une pensée éducative éprouvée et articulée ? Le moment où l'on scrute à l'université ce que doit être la pédagogie des valeurs est trop précieux à la préparation des éducateurs pour qu'on le gaspille à papillonner à la recherche de babioles.

Les aménagements

Il est évident que la meilleure façon d'assurer la poursuite de ces deux objectifs dans la préparation des maîtres consiste à instaurer un cours spécial qui traite de l'éducation aux valeurs. Ce cours devrait être obligatoire pour tous les futurs maîtres. Si l'éducation aux valeurs a l'importance vitale que nous lui avons reconnue, on ne peut se contenter d'espérer que quelqu'un, dans tel ou tel cours, dans un séminaire ou lors d'une intervention quelconque, s'intéresse vaguement à la question. On ne peut non plus la livrer au choix souvent mal informé de l'étudiant. D'ailleurs, aussi bien l'ampleur que la difficulté des questions soulevées par l'exploration des valeurs et la formation à la pédagogie des valeurs supposent une approche systématique, bien articulée, convenablement étalée dans le temps.

L'instauration d'un tel cours soulève évidemment des questions. Est-il possible d'ajouter un cours obligatoire nouveau à la charge déjà grande des étudiants? Est-il possible ou souhaitable de substituer le cours d'éducation aux valeurs à l'un ou l'autre des cours obligatoires actuels? Ne faudrait-il pas reprendre la question du nombre d'années qu'un futur éducateur de l'élémentaire et du secondaire devrait consacrer à sa préparation professionnelle?

Cette dernière question déborde évidemment les frontières de cette étude. Elle a également une portée et des implications considérables. Mais ne doit-on pas la poser? Après une longue énumération de tout ce qui est requis des enseignants en matière de connaissance, d'habiletés, d'aptitudes, P. Woodring concluait : "Aucune profession n'est aussi exigeante que la profession d'enseignant, car aucune n'exige que ses membres sachent jouer autant de rôles différents." (20) De son côté, Gilbert De Landsheere affirmait :

"Le métier d'instituteur appelle une formation très complexe pour laquelle quatre à cinq ans d'enseignement supérieur ne sont pas de trop." (21) La réflexion que nous avons menée sur la place des valeurs dans la préparation des éducateurs nous conduit donc à poser de nouveau une question que plusieurs se sont déjà posée en réfléchissant aux insuffisances de la préparation actuelle des maîtres, surtout de ceux du secondaire.

Si des raisons valables obligent à renoncer à prolonger la préparation des maîtres, il faudra absolument trouver dans le cadre actuel la possibilité d'instaurer le cours sur l'éducation aux valeurs dont nous avons donné plus haut les grands objectifs.

Deuxième partie

VALEURS POUR UN PROJET EDUCATIF

Deuxième partie

VALEURS POUR UN PROJET EDUCATIF

Le titre qu'on vient de lire indique bien par lui-même l'intention qui guidera désormais notre propos. Pour toutes les raisons et dans l'esprit que l'on sait, il s'agit de rétablir le discours concernant les valeurs qu'il importe de promouvoir en éducation. Car à moins qu'on accepte de se cantonner dans une pure mécanique de l'activité éducative, il faut que le projet éducatif soit polarisé par des valeurs "nommées" et dont on perçoive les incarnations possibles et souhaitables.

Retablir le discours. Il n'est donc pas question de partir de zéro et de faire comme si, en matière de valeurs, l'éducation d'aujourd'hui, pouvait ou devait tout inventer. En ce domaine plus qu'en tout autre peut-être, le nouveau n'apparaît que sur fond de permanence. Il n'est pas question, non plus, de prétendre prononcer le dernier mot: un discours rétabli est au contraire un échange restauré pour être poursuivi.

Cette entreprise apparemment simple fait surgir de nouveau la question de la méthode. Il est nécessaire d'aborder celle-ci avec réalisme, sans fixation sur des souhaits ou des projets impossibles ou illusoires. Il n'existe pas de science qui puisse établir, par voie de vérifications empiriques ou statistiques, les valeurs qu'il importe de promouvoir en éducation. Inutile donc de rêver d'une telle chose. Il n'existe pas davantage de savoir, d'une autre nature, qui puisse accaparer d'une façon exclusive la fonction d'établir ces valeurs. De toute évidence, on se trouve plutôt convié à un travail de réflexion largement éclectique, dans ses sources, comme

il convient à l'heure de la pluridisciplinarité, de l'interdisciplinarité, de la fin des systèmes fondés sur un seul type d'approche du réel. Appelons ce travail, si l'on veut, une recherche de sagesse. Celle-ci a plus que jamais sa place dans les affaires humaines, et naturellement dans les projets éducatifs.

Un certain nombre de valeurs seront abordées. Peu nombreuses, en vérité. Ne parlons pas d'une liste de valeurs, encore moins d'une liste complète. Les valeurs ne sont ni des choses ni des objets. Elles sont des réalités humaines complexes qui ne se prêtent pas proprement à des classifications. Très souvent, les mots qui les expriment évoquent chez des lecteurs divers des significations divergentes. D'où l'importance de déployer la pensée plutôt que d'enligner, comme on le fait trop souvent, des infinitifs ou des substantifs. Le slogan ou la pensée en capsule ne se prêtent pas à la réflexion sur les valeurs.

Pour parler de valeurs on ne peut éviter de recourir aux grands mots : le beau, le vrai, la liberté, l'amour, la justice. Un projet éducatif commence précisément à prendre du contenu, dans ses aspects proprement humains tout au moins, quand apparaît avec une suffisante clarté ce que ces mots peuvent signifier très concrètement, pour le présent et pour l'avenir, et plus particulièrement dans la vie de l'école.

Pour que cette clarté se fasse, trois conditions ont paru requises : pénétrer l'écorce des mots pour déceler les grandes aspirations humaines qu'ils recèlent d'une façon trop souvent cachée et même parfois piégée; identifier le mieux possible les difficultés du présent; penser véritablement en termes d'éducation et rechercher ce que pourrait et devrait faire l'école pour mieux assurer la promotion des valeurs abordées.

Ces conditions ont en quelque sorte tracé la marche qu'on a voulu suivre dans la réflexion proposée. Celle-ci ne vise pas à élaborer des programmes d'étude proprement dits ni à suggérer des stratégies d'action. A l'opposé, elle ne saurait se contenter de fournir la définition abstraite de quelques grandes valeurs humaines. Elle ambitionne cependant de restaurer la confiance sur l'utilité de la réflexion et sur la possibilité de proposer des orientations en matière de valeurs; elle voudrait inspirer le travail de ceux qui relèveront le défi de mettre en oeuvre ce que nous avons appelé le Plan.

L'EXCELLENCE

Il existe un lien étroit entre l'idée de valeur et celle d'excellence : la valeur se situe dans ce qui est élevé et supérieur. D'un autre côté, l'idée d'excellence exprime la vocation même de l'école. Eduquer, c'est "élever", faire accéder à la plus haute réalisation de soi-même, en tant que personne et en tant que participant au service de la communauté. On ne s'étonnera pas qu'au moment où nous entreprenons de nommer des valeurs à promouvoir en éducation nous décidions de parler d'abord d'excellence.

En perte d'excellence

Depuis quelque temps se manifeste un peu partout une assez grande inquiétude concernant ce qu'on appelle la qualité de l'enseignement. Il y aurait de ce côté un grave problème auquel il importerait de remédier, principalement en mettant mieux au point les programmes d'enseignement et en revisant la politique des programmes-cadres. Cette inquiétude n'est certes pas sans fondement. Il est manifeste que pour plusieurs matières des programmes scolaires on se donne des standards trop peu élevés, aussi bien pour la qualité des enseignements donnés par les professeurs que pour le travail exigé des élèves ou des étudiants. On a souligné les faiblesses de l'enseignement de la langue maternelle et de la langue seconde; il y aurait beaucoup à dire également sur d'autres enseignements et plus particulièrement sur l'enseignement de certaines sciences humaines.

Mais cette crise de la qualité se manifeste dans plusieurs autres aspects de la vie de l'école. Pensons au choix des lectures proposées à l'étude et à l'analyse des écoliers, à la musique diffusée et entendue à l'école, à la propreté des locaux, à la qualité du langage, à l'affichage, aux journaux étudiants, au souci de la plus haute correction possible dans les divers travaux fournis à l'école, etc. Disons-le franchement, ce qui est en crise, ce n'est pas seulement la qualité de l'enseignement, mais c'est aussi et peut-être surtout la qualité de la vie de l'école, de l'environnement éducatif global que fournit l'école et des idéaux que celui-ci propose. On rend certainement mieux compte de la situation en parlant d'une crise de l'excellence, pourvu que celle-ci soit comprise dans le sens large que nous évoquons.

Il faudrait une longue énumération pour relever tous les éléments du contexte social général qui rendent difficile à l'école la poursuite de l'excellence. Les établissements scolaires ne sont pas des îles où grandiraient dans un univers isolé et clos de jeunes Robinsons que la bonne fortune aurait dotés de maîtres parfaits. Tout ce qui contribue, dans notre société, à alimenter le cynisme, la médiocreté, le relâchement et la baisse de l'idéal humain, a ses répercussions sur l'école. Il n'est pas facile de créer à l'école un climat d'excellence dans une société où la vulgarité et le mauvais goût occupent tant de place et quand l'école communique par toutes ses fenêtres avec un contexte social où les idées de dévouement, de service des autres, de contribution à la vie commune ne sont plus guère mises de l'avant, où priment si souvent l'égoïsme, l'intérêt personnel et la recherche de la facilité confortable. Les éducateurs ont raison de ne pas accepter qu'on les tienne pour uniques responsables de difficultés qui ont leurs racines dans la vie et le comportement à la fois publics et privés de chacun des citoyens.

La poursuite de l'excellence à l'école est affaire de climat. Il suffit de peu parfois pour détruire l'équilibre des conditions qui la rendent possible. Il importe à notre propos d'essayer de repérer le mieux possible les principaux obstacles qui peuvent contribuer à détruire aujourd'hui cet équilibre. Nous en indiquerons cinq, tout en étant très conscients qu'il y en a également d'autres.

1° L'habitude qu'on rencontre chez trop d'enseignants de ne pas demander assez de leurs élèves ou de leurs étudiants, par irrespect, et de ne pas leur faire voir avec précision ce qui est exigé d'eux. Pour être stimulés dans la poursuite de l'excellence, les étudiants doivent être placés devant des tâches claires et exigeantes, sans qu'elles soient pour autant écrasantes. Dans la logique de ce qui est affirmé ici, la négligence à suivre, contrôler et corriger avec soin les travaux des étudiants doit être considérée comme un facteur contribuant grandement à la baisse de la poursuite de l'excellence dans les écoles.

2° L'utilisation de pédagogies qui mettent l'accent d'une manière trop exclusive et unilatérale sur le souci de satisfaire aux désirs spontanés des élèves et des étudiants au détriment des exigences de discipline, de rigueur et de régularité au travail. Nous reviendrons sur ce point quand nous parlerons de la discipline comme valeur, car il est tout à fait essentiel, mais on ne saurait aborder le problème de l'excellence, sans au moins l'évoquer.

3° La tendance qu'on trouve dans certaines pédagogies actuelles à susciter chez l'étudiant un trop facile contentement de soi et à mettre l'accent sur la créativité et l'expression de soi-même d'une manière telle qu'on voile ou minimise les requêtes de la qualité objective de ce que l'on fait. A

cette tendance, on pourrait raccrocher la propension, si fréquente actuellement, à tout mettre sur le même pied. La poursuite de l'excellence exige, est-il besoin de le dire, qu'on ose poser des jugements de valeur. Transformé en slogan simpliste, le "I'm O.K., You're O.K." peut très facilement devenir le cri de ralliement de toutes les formes de médiocrité.

4° La pauvreté des motivations proposées aux élèves et aux étudiants. Il n'y a de recherche de l'excellence que chez ceux qui chérissent les buts les plus élevés et nourrissent le goût des grandes réussites. Malgré les critiques fort méritées auxquelles il a prêté flanc, on peut se demander si le tristement célèbre slogan "Qui s'instruit s'enrichit" a vraiment été remplacé par autre chose, du moins au niveau de la conscience collective.

5° L'idée, si largement répandue, que l'école n'est que le reflet de la société et peut se contenter de l'être. Il y a là l'une des causes les plus subtiles et les plus profondes de la baisse de la recherche de l'excellence par l'école. Il tombe sous le sens qu'une telle conception de l'école rend légitimes toutes les facilités, pour ne pas dire tous les abus. Bien loin de se contenter avec complaisance d'être le reflet de la société, l'école doit être délibérément, dans toute la mesure du possible, une "société idéale". Elever et non pas suivre, est la vocation de l'école.

Le pôle dynamique du projet éducatif

Apparemment, rien n'est plus difficile que de restaurer ou de relever le goût de l'excellence là où il est en baisse. Dans ce domaine, les mesures administratives sont à la fois nécessaires et insuffisantes. Car l'excellence ne saurait être promue sans une volonté pleine de détermination.

C'est donc avec vigueur qu'il faut rétablir constamment la poursuite de l'excellence comme le pôle dynamique du projet éducatif. Deux grands motifs y tendent : la nécessité d'aider les élèves et les étudiants à se réaliser eux-mêmes pleinement, à la fois dans leur vie personnelle et dans leur vie professionnelle; la nécessité de répondre aux besoins d'une société qui requiert de plus en plus la qualité personnelle et professionnelle de ses citoyens.

Il faut aller plus loin. Puisque l'école vit une crise de l'excellence, les divers agents de l'éducation doivent reconnaître la nécessité de se mettre en question et d'apporter les changements qui s'imposent dans la vie de l'école, à tous les niveaux, de l'élémentaire à l'universitaire. Une volonté de réforme est donc urgente. Cette volonté doit être collective. Elle doit être également efficace et comporter des changements identifiables dans le concret et le quotidien de la vie de l'école.

Si l'on n'est pas prêt à assumer cette volonté réformatrice, il vaut mieux ne pas se leurrer et leurrer les autres en parlant de projet éducatif, car on n'en aura pas encore assumé la première condition de ce que signifie ces beaux mots. Sans la volonté d'excellence, le projet éducatif est une notoire contradiction dans les termes.

Le rôle des motivations dans la poursuite de l'excellence est absolument crucial. Tous les observateurs savent la place que leur présence joue dans le succès comme leur absence dans l'échec. Quand on veut promouvoir le goût de l'excellence, il faut veiller aux motivations que propose l'école.

Les milieux scolaires doivent donc éveiller et nourrir le goût de la haute performance chez les élèves et les étudiants. Dans cette perspective, chaque élève et chaque étudiant devront être mis en compétition avec eux-mêmes. On les invitera constamment à mesurer leur rendement à leurs possibilités. On a fait remarquer que la haute performance obéit à des lois semblables à celles de la production dans le monde économique : elle diminue en quantité et en qualité, s'il n'y a pas de demande; elle est multipliée par les encouragements et les récompenses. Puisqu'une école doit "élever", elle doit chercher par tous les moyens à faire regarder haut. Que la valeur importe ! tel devrait être le premier article du credo éducatif.

L'école doit également éveiller et nourrir le goût de l'accomplissement personnel par la profession et le travail, ce qui n'est pas la même chose que la recherche du profit, de l'argent et des autres avantages. Elle y parviendra d'autant mieux qu'elle s'efforcera d'aider l'étudiant à découvrir ses propres possibilités et l'encouragera à les exploiter et développer à fond.

L'école doit enfin faire percevoir que le service d'une grande cause est la source du plus pur contentement, même lorsqu'il ne peut avoir l'éclat de celui des grandes vedettes de l'histoire. Comme le remarquait John W. Gardner, c'est une erreur de parler de dévouement ou de "dedication" comme si c'était un sacrifice. Là se trouve, au contraire, la source des plus grandes joies. Nous n'hésitons donc pas à affirmer que l'école doit

contribuer à réhabiliter le sens du dévouement. Une société est minée quand on en parle comme d'une chose rare ou même quelque peu stupide (22). Par-dessus tout le reste, l'école doit donner le goût de participer au service de la collectivité et d'aider à la réalisation, pour celle-ci, d'un grand âge. Le mot de Whitehead est particulièrement approprié à notre situation historique : "We must produce a great age, or see the collapse of the upward striving of our race." (23)

En présentant dans ces perspectives la poursuite de l'excellence, celle-ci n'apparaîtra pas comme une espèce de caporalisme étouffant. On la verra, au contraire, pour ce qu'elle est : la recherche de la vraie joie, celle qu'on trouve dans l'accomplissement d'une vie et d'oeuvres chargées de signification.

Exiger

Les standards sont contagieux. Ils baissent par inflation. On peut heureusement les faire monter de la même manière. Il s'agit donc de provoquer une contagion de hauts standards d'exigences à l'intérieur de chaque école et en général à l'intérieur de l'ensemble du système scolaire.

On y parviendra si l'on sait établir, pour les divers apprentissages scolaires, des obstacles à surmonter, selon une gradation qui respecte le cheminement mais ne ménage pas les défis. L'observation la plus élémentaire enseigne que les jeunes – fort heureusement! – savourent les défis à surmonter, pourvu qu'ils leur soient mesurés. Une part importante du dégoût que provoque l'école chez beaucoup de jeunes ne vient-elle pas du fait qu'on n'y applique pas assez, et d'une façon collectivement assumée, cette règle élémentaire de la sagesse éducative ?

On ne peut espérer provoquer une contagion de hauts standards d'excellence, si l'on ne se méfie pas des attitudes ou des procédés pédagogiques, malheureusement nombreux, qui défavorisent les valeurs de discipline, de rigueur, de régularité, de ténacité, de travail personnel. Celles-ci sont des exigences "non négociables" de toute pensée éducative soucieuse de favoriser la poursuite de l'excellence. On doit les reconnaître et s'efforcer d'y satisfaire, quelles que soient les théories pédagogiques dont on aime se réclamer. Et il faut ajouter ici qu'une théorie pédagogique qui détournerait systématiquement de ces valeurs doit être impitoyablement jugée incompatible avec la poursuite de l'excellence et, en conséquence, avec la réalisation d'un véritable projet éducatif.

Mais qu'on ne s'y trompe pas, c'est dans un grand nombre de détails que se perçoit et se cultive le souci de l'excellence. Aussi est-ce dans l'ensemble de la vie scolaire qu'il faut être exigeant : dans les lectures qu'on suggère et surtout dans celles qu'on impose aux étudiants, notamment pour les cours de littérature, dans le choix des instruments pédagogiques, dans la qualité de la musique qu'on donne à entendre à l'école, dans le souci de l'esthétique des lieux, dans la propreté des locaux, dans la ponctualité et le respect des horaires, dans le fini des travaux étudiants ou des notes professorales qui leur sont fournies, dans la tenue vestimentaire, dans la propreté corporelle, dans le langage employé, dans l'affichage, dans les feuilles ou journaux étudiants, dans les relations interpersonnelles.

L'énumération qu'on vient de lire n'est pas fantaisiste et nous ne la fournissons pas pour la forme. Chacun des items est suggéré et même imposé par des observations précises et suffisamment larges. De nombreuses visites faites dans les établissements scolaires ont en effet

révélé deux choses: d'abord, qu'il est possible de maintenir à l'école publique des standards élevés d'excellence puisque certaines écoles y réussissent assez bien, du moins sur plusieurs des terrains énumérés plus haut; ensuite, qu'un trop grand nombre d'écoles ont abandonné la poursuite de l'excellence pour se réfugier dans une médiocrité qui ne procure de véritable joie et de satisfaction à personne.

Poursuivre l'excellence dans une institution scolaire suppose une collaboration sans faille de l'ensemble des agents scolaires éducateurs pour respecter eux-mêmes et faire respecter les règles ou standards établis par l'institution. L'excellence à l'école est une affaire collective et personnelle. Collective, parce que tous doivent avoir le souci de contribuer à maintenir des standards d'ensemble élevés. Personnelle, parce que chacun doit avoir le souci de bien réaliser dans son secteur les standards qui le concernent. C'est pourquoi il ne suffit pas que l'excellence soit conçue et affirmée comme partie nécessaire de l'objectif fondamental de l'école. Il faut que les éducateurs reviennent constamment, notamment lors des journées d'évaluation sur la vie de l'école, sur les exigences nombreuses de cette requête première de l'activité éducative. De cette manière seulement on exterminera l'idée, trop répandue et acceptée, que l'école puisse être de quelque manière, parce que reflet du milieu, un lieu de médiocrité.

Il n'est pas nécessaire d'y insister : dans le plan d'éducation aux valeurs, le thème de l'excellence doit occuper la première place.

LE SENS MORAL

Un projet d'éducation aux valeurs qui n'aborderait pas avec franchise et clarté le plan des réalités morales se défilerait devant l'essentiel. Car si l'éducation au sens moral n'est pas le tout de l'éducation, elle constitue sans conteste l'un des aspects les plus profonds de toute éducation aux valeurs.

En matière de formation morale, les Comités confessionnels du Conseil supérieur de l'éducation exercent, en vertu de la loi, une juridiction particulière pour les écoles reconnues comme catholiques ou protestantes, selon le cas. Il importe donc que les orientations fournies par ces comités soient rendues accessibles à l'ensemble des éducateurs et connues d'eux. C'est notamment le cas pour celles que le Comité catholique a récemment rassemblées dans le document qu'il a consacré à la formation morale. Le Comité y souligne la nécessité de faire de la formation morale une priorité de l'école et d'assurer une prise en charge collective de cette dimension de l'éducation; il y propose une conception de la formation morale particulièrement opportune en ce qu'elle ne rétrécit pas indûment, comme on est trop souvent porté à le faire aujourd'hui, le champ de l'éducation morale à un seul de ses aspects; il y fournit également certaines précisions concernant les programmes d'enseignement moral dans les écoles catholiques (24).

L'urgence et l'ampleur de la tâche que constitue l'éducation aux valeurs morales de même que certaines tentations et démissions actuelles

invitent à aborder de nouveau la question. On le fera dans le but de bien préciser ce que signifie pour aujourd'hui l'éducation du sens moral, d'en faire voir les diverses sources, d'indiquer des voies qui aideront tous les agents scolaires à mieux assumer leur responsabilité en ce domaine crucial.

L'éducation du sens moral

Le titre de ce chapitre est né de la conviction que la culture du sens moral est l'une des requêtes les plus pressantes de l'heure. On pourrait dire avec raison qu'il y va de la "qualité de l'homme de demain". Mais en réalité, il y va également de la qualité de l'homme d'aujourd'hui, car la démission des adultes devant leur devoir d'éduquer les jeunes au sens moral les défait eux-mêmes, petit à petit, à la manière d'une espèce d'éducation permanente à rebours.

Le sens moral définit la valeur dernière des individus. Le grand est petit s'il a l'âme basse, alors que le plus modeste des hommes atteint à la grandeur s'il a de la noblesse au cœur. Et peut-être cette noblesse est-elle le plus sûr ingrédient du bonheur que peut goûter la personne. Mais le sens moral est également l'un des fondements les plus nécessaires de la vie sociale. S'il s'amenuise dans une collectivité, le plus serré réseau de lois ne réussit plus à contenir l'armée sournoise des malfaiteurs et de ceux qui les soutiennent. "La loi de la jungle", ce n'est pas tellement l'absence de lois civiles que la perte du sens du bien et du mal dans une communauté humaine. Aussi, que l'on pense au bien de la personne ou à l'harmonie de la société, la culture du sens moral est-elle si centrale à toute éducation que celle-ci ne se conçoit absolument pas sans elle.

Une question se pose donc à nous : à quelles conditions l'école pourra-t-elle contribuer valablement à la culture du sens moral ? Cette question sera la première que nous aborderons ici. Elle nous plongera au coeur du devoir que ni la société, ni la famille, ni l'école ne remplissent aujourd'hui ni d'une façon satisfaisante ni avec facilité. Elle nous fournira l'occasion de retrouver la signification des mots, simples mais lourds, qui font le titre de ce chapitre.

Première condition. Le sens moral suppose évidemment l'aptitude à envisager l'aspect moral des choses : qu'il s'agisse des conduites, des situations, des requêtes de l'action. C'est dire que pour le cultiver on doit savoir reconnaître et faire reconnaître la spécificité de ce qu'on appelle une valeur morale. La musique de Mozart est une valeur pour moi; une minable rangaine n'en est pas : jugements de valeur artistique qui sont objets d'éducation. Un excellent musicien est égoïste et cruel; un joueur de rangaines est investi par le souci de la promotion du bonheur des autres : jugements de valeur morale, qui sont eux aussi objets d'éducation. A ce seul exemple apparaît, dans sa spécificité, l'univers des valeurs morales.

Ce point est important; aujourd'hui surtout, alors qu'on invite à accorder plus de place aux valeurs et à leur éducation. Il serait en effet désastreux que l'idée d'éducation aux valeurs permette d'occulter ou même seulement de voiler les réalités de l'ordre moral. Education morale, valeurs morales : ces mots doivent absolument être protégés. Et il n'est pas superflu de souligner ici que la méthode dite de "clarification des valeurs" est le contraire d'une école de formation morale dans la mesure précisément où elle invite à mettre délibérément et systématiquement entre parenthèses la question du bien et du mal, comme elle le fait si manifestement (25).

Deuxième condition. Pour cultiver le sens moral, il est nécessaire de faire émerger la conscience morale. Cela suppose qu'on habitue le jeune à s'interroger sur l'aspect proprement éthique des actions humaines et de ses propres comportements.

Un sursaut de sens commun est nécessaire aujourd'hui pour cela. C'est que quelques décennies d'un "freudisme dégénéré" ont engendré chez plusieurs une crainte complexée d'évoquer l'idée même d'une conscience morale. Le bon sens en même temps que la science la plus actuelle devraient faire retrouver à ce sujet des attitudes plus équilibrées. Non seulement y a-t-il moyen d'être en parfaite santé psychique tout en se préoccupant d'écouter la voix intérieure qui prononce les "Tu dois" ou "Tu ne dois pas", mais il est maintenant connu que l'anomie, qui est une tendance si marquée de notre époque, est mauvaise génératrice d'équilibre émotif. En tout cas, celui qui n'entend plus cette voix ou n'y porte pas attention rejoint parfaitement la définition de l'être amoral. Aussi serait-il parfaitement illogique de se plaindre de la baisse du sens moral dans la société et de préconiser pour l'éducation des attitudes qui mettent systématiquement entre parenthèses les idées de devoir ou d'obligation morale.

Troisième condition. "L'une des tâches majeures de l'éducation aujourd'hui est de rendre les étudiants capables de reconnaître les différences qu'on trouve dans les divers codes de moralité et d'être tolérants en face de ces différences, sans pour autant se laisser entraîner dans un relativisme moral extrême. Un certain relativisme moral est justifié; mais dans la pensée académique aussi bien que dans la pensée populaire des récentes décennies, celui-ci a été exagéré d'une façon néfaste." (26) Ce diagnostic de Clive Beck exprime bien une autre condition aujourd'hui essentielle à toute éducation valable du sens moral : surmonter le relativisme exagéré qui séduit

si facilement et qui détruit jusqu'à la fibre morale des personnes et des groupes. Le pas est vite franchi qui sépare le relativisme moral radical de l'amoralité pure et simple : "Il y a quelque chose qui cloche, dit un personnage de Soljénitsyne, dans votre histoire de morale relative. Elle vous permet de justifier n'importe quel crime! " (27) Surtout, ce diagnostic indique un objectif précis que devrait se donner, de façon délibérée et affirmée, un projet d'éducation du sens moral qui ne voudrait pas planer aujourd'hui dans le monde des abstractions, principalement à la fin du secondaire et au niveau collégial.

Dans le concret des choses, la poursuite de cet objectif signifie qu'on habitue les jeunes à aborder avec discernement la diversité des opinions morales plutôt qu'à perdre contenance devant elle. A cette fin, on les aidera à découvrir que certaines différences sont parfois plus superficielles que profondes et cachent des aspirations fondamentales identiques. On leur fera percevoir comment des différences, au contraire très réelles et même profondes, peuvent s'expliquer soit par un contexte social différent, soit par l'état imparfait des connaissances, soit autrement, sans qu'on doive pour cela verser dans un relativisme radical et envahissant. On les introduira à l'intelligence du fait que la diversité des opinions morales n'est parfois que le résultat de l'erreur, de l'ignorance, ou encore de préjugés tenaces empêchant de considérer avec attention et sérénité toutes les facettes d'un problème. Par-dessus tout, on les amènera à comprendre que la diversité des opinions morales ne saurait d'aucune façon dispenser du devoir de poser dans toute leur rigueur les questions qui s'adressent à la conscience des hommes. Bref, on les confirmera dans une recherche morale qui ne cède pas aux séductions de la démission.

Quatrième condition. Une autre condition mérite d'être abordée ici, avec franchise. Il s'agit de la nécessité de ne pas masquer y compris et surtout par le silence, les grandes composantes du sens moral.

En tête de liste vient, naturellement, la distinction du bien et du mal. Il n'y a pas lieu d'en parler d'une façon complexée : "l'injustice comme la justice elle-même plonge ses racines dans la conscience archaïque de l'impur et du pur" (28). Si l'on n'a pas le courage d'appeler mal le mal et bien le seul bien, il n'est pas d'éducation possible du sens moral. Il n'y a pas lieu non plus d'en parler comme si plus personne ne pouvait discerner les frontières. "Violer une petite fille, c'est toujours mal, dans n'importe quelle civilisation! Et battre un enfant aussi! Et chasser une mère de sa maison!... Et répandre la calomnie! Et manquer à sa parole! Et abuser de la confiance d'autrui!" (29) Aussi chacun n'a-t-il aucunement le droit de définir la justice ou le bien à sa façon et selon son caprice.

Cinquième condition. Nous avons déjà souligné la nécessité de faire émerger la conscience morale. Celle-ci n'est rien si ne l'accompagne le cortège des autres grandes composantes de l'ordre moral : l'obligation, la responsabilité, le sens de la joie morale et celui de la culpabilité. Tout cela tient indissolublement ensemble et si l'on voile une région, l'ombre plane sur le reste. Manifestement, c'est le sens de l'obligation et plus encore celui de la culpabilité qu'on tend à taire aujourd'hui, le plus souvent par crainte d'engendrer des consciences angoissées. On a certes raison d'entretenir cette crainte, mais on résoud mal la difficulté en provoquant des déséquilibres nouveaux que les analystes commencent à discerner. Le tact fera fuir un extrême comme l'autre : voir obligation, faute et culpabilité partout et n'en voir nulle part; torturer les enfants d'angoisses et ne plus savoir leur enseigner à se réconcilier avec eux-mêmes par la reconnaissance de leur faute.

La morale du dépassement

Bergson voyait deux sources à l'obligation morale. La première est plus ou moins identifiée à la société elle-même, qui impose des choses à faire ou à éviter afin d'assurer l'ordre social; elle est surtout ressentie comme pression. La seconde est davantage affaire d'attrait; elle est plus proprement aspiration. La première définit le permis et le défendu; la seconde débloque les frontières de la générosité. L'une est pour ainsi dire close; l'autre est ouverte : elle est la morale du dépassement.

Il n'est pas nécessaire d'être bergsonnien ni de suivre Bergson dans le dédale de ses analyses pour comprendre l'importance de débloquer la deuxième source de la vie morale, que nous appelons ici "la morale du dépassement". Cette importance se manifeste principalement à deux grands signes.

La morale du dépassement retentit dans la conscience comme un appel. A ce titre, elle est une voix plus exaltante que le simple rappel d'un devoir minimal et répond davantage à l'ouverture d'âme de ceux qui ont toute la vie devant eux; elle rejoint mieux ce que le mot "valeur" peut signifier dans l'ordre des choses morales; elle ouvre la voie à la créativité éthique la plus large plutôt que de refermer sur des impératifs étroitement mesurés; elle est capable de former une autre sorte d'hommes, définis par l'élan et la générosité plutôt que par l'approche calculatrice de ce qui est dû ou ne l'est pas.

En second lieu, la morale du dépassement apparaît comme une source du sens moral foncièrement différente de l'autre, complémentaire et sans doute plus profonde. A vrai dire, les voix qu'elle fait entendre tiennent

un autre langage : autant qu'à la raison, elles parlent à la sensibilité et à l'émotion, qui sont elles aussi des composantes vitales de la vie morale: plus que les raisonnements et les discussions, elle dresse devant la conscience l'image exaltante des grands, car en matière d'héroïsme le mouvement est créé par l'exemple plus que par la prédication.

On voit ce qui est affirmé ici : la culture du sens moral doit être conçue comme une entreprise définie par le dessein de "désensabler" les deux sources de la conscience morale : celle qui parle d'obligations dictées principalement par des exigences sociales impersonnelles, celle qui fait entendre les appels au dépassement. Dans le quotidien de la vie, ces deux sources ne manquent pas de s'entremêler et de se compénétrer; leur libération n'en demande pas moins qu'on recoure à des méthodes différentes. Autre est la morale de l'obligation, autre la morale du dépassement; en conséquence de quoi, la genèse de chacune dans la conscience suit ses propres lois. Ce qui entraîne toutes sortes de conséquences pour la pédagogie qui vise à cultiver le sens moral.

La pédagogie du dépassement fait notamment une large place aux hommes inspirateurs par leur grandeur d'âme. On souligne fréquemment qu'en matière de morale l'enfant ne capte guère les raisonnements abstraits: l'exemple lui parle davantage. A cet égard d'ailleurs l'homme reste enfant toute sa vie : il imite ce qu'il admire plus qu'il ne suit les raisonnements des moralistes. L'art de la culture du sens moral consiste donc, dans une grande mesure, à faire admirer ce qui est vraiment admirable.

La pédagogie du dépassement établit le primat de la générosité sur le calcul. Par là, elle ouvre les horizons de la créativité morale. Mais dans le bon sens du mot, cette fois, car celle-ci ne se définit plus comme la

recherche de nouvelles [illegible] comportement moral dont le moi serait le seul arbitre mais comme la réponse à des appels qui invitent à aller plus loin et à dépasser les frontières de l'ordinaire. Dans notre monde complexe et changeant, cette créativité est exigée : pour que l'honnête homme se réalise, pour que soient remplies les nouvelles exigences de la justice, pour que soient secourus les nouveaux défavorisés, pour que soient combattues les nouvelles plaies sociales, pour que soient surmontés les nouveaux défis écologiques.

La morale du dépassement reconnaît dans toute sa puissance le rôle propulseur de la sensibilité et de l'émotion. Elle est donc proprement libération des aspirations. Il y a dans chaque enfant un mystique ou un héros qui sommeille. Il s'agit de l'éveiller.

La culture du sens moral et la religion

Même si ce sujet appartient davantage à la compétence des Comités confessionnels, il est nécessaire de l'aborder ici. D'abord, parce que, dans notre tradition, le sens moral a eu sort lié dans une grande mesure à la foi et aux convictions religieuses. Ensuite, parce que, dans les écoles, une part importante de l'enseignement moral se donne en lien plus ou moins étroit avec l'enseignement religieux.

Pourvu que certains droits soient évités et que soit respectée la liberté de conscience, notamment par la mise en place de programmes valables pour les exemptés, il est normal et bénéfique qu'une part de la formation morale soit donnée dans le cadre de l'enseignement religieux, en conformité avec les convictions religieuses de l'enfant et des parents. La foi

religieuse fournit à la vie morale des motivations supplémentaires et des justifications ultimes qui concourent puissamment à son essor et à son approfondissement. Elle intègre le sens moral dans une vision unifiée des choses et dans une intelligence du mystère humain. Elle fournit de grands modèles. Elle est particulièrement capable de réveiller les héros qui sommeillent.

Chez nous, c'est la grande parole judéo-chrétienne qui entoure le tissu même de notre héritage moral. Cette parole est riche d'enseignements et d'idéal moral très élevés. A ces deux titres, à la fois parce qu'elle a des racines et de la hauteur, elle peut être un support puissant à toute action éducative qui vise à développer le sens moral.

Cependant, l'enseignement moral donné à l'intérieur de l'enseignement religieux ou en lien plus ou moins étroit avec lui sera plus efficace et moins risqué s'il ne se contente pas d'inculquer des convictions et s'il se préoccupe également de faire réfléchir en profondeur et de faire découvrir les fondements proprement humains de celles-ci. Cette approche importe à la culture du sens moral, car il n'est pas indifférent que celui-ci puisse rejoindre aux racines que connaissent parfois les convictions religieuses. Elle importe également à la recherche morale de la Cité et de l'école, puisqu'elle permet d'établir et de repérer les terrains où des convictions morales communes sont possibles entre personnes de croyances religieuses différentes. Elle importe enfin à la mise en œuvre d'un plan de culture du sens moral auprès aussi des éducateurs de ce milieu étranger.

Trop le plus

L'école élémentaire et l'école secondaire offrent un enseignement moral dans leurs programmes, soit à l'intérieur des programmes d'enseignement religieux ou en dehors de ceux-ci. Cette situation constitue un atout important pour toute action visant à assurer la place de la culture du sens moral dans le plan d'éducation aux valeurs. On ne part donc pas de rien. Cependant, il faut savoir profiter de cette situation pour la dépasser, car on ne doit pas renfermer l'éducation morale dans les seuls cours de morale.

Ce dernier point en est un autour duquel on fait facilement l'unanimité. Tous les éducateurs reconnaissent que c'est toute la vie qui façonne l'être moral et non pas seulement un cours spécialisé. Ils savent que si le cours de formation morale a sûrement son importance à l'école, on apprend la morale partout où l'on s'éduque, dans le travail, dans l'étude, dans le jeu, dans les rapports avec les autres, dans ses conflits, dans les activités les plus diverses. Mais autre chose est d'affirmer la responsabilité de tous les agents éducatifs dans la formation morale, autre chose est de surmonter les assez formidables obstacles qui les empêchent d'assumer cette responsabilité.

On se tromperait si l'on essayait de se dissimuler la situation présente; celle-ci n'est pas rassurante. D'une façon générale, les enseignants sont peu préparés, peu sensibilisés et insuffisamment aidés à assumer leur rôle en matière de formation morale. Dans ces conditions, il n'est pas étonnant qu'ils se soient habitués, surtout au secondaire, à se retrancher dans l'enseignement pur et simple des matières dont ils sont chargés et à n'accorder somme toute qu'une attention distraite à leur responsabilité d'éducateurs du sens moral de leurs élèves.

On ne changera pas cette situation de démission plus ou moins complète par un simple rappel du fait que l'éducation du sens moral concerne tous les enseignants et se trouve impliquée dans toute la vie de l'école. Pour y parvenir, il faudra une action autrement vigoureuse, mieux: un véritable revirement doté de bases institutionnelles. C'est pourquoi tout ce que nous avons dit sur le plan d'éducation aux valeurs vaut-il éminemment pour la culture du sens moral. Insistons ici sur trois conditions de succès.

1° Il faut accorder une place de choix à l'objectif de la culture du sens moral dans la formation de tous les éducateurs qui se destinent à servir dans les écoles élémentaires et secondaires. C'est dire que le cours obligatoire sur l'éducation aux valeurs offert aux futurs enseignants, bien loin de l'éluder, devra aborder avec grand soin la question de la culture du sens moral.

2° Il faut veiller à sauvegarder la transparence des objectifs d'éducation morale poursuivis par l'école. On espérerait en vain une participation de tous les enseignants à la culture du sens moral si les objectifs généraux et les stratégies de l'école tout comme ceux des programmes d'enseignement moral étaient une affaire ésotérique et compliquée, que seuls des initiés pourraient comprendre. Si l'on veut que tous les enseignants participent à la culture du sens moral, il est nécessaire que l'essentiel des programmes de formation morale soit parfaitement limpide et accessible à tous.

3° Ce qui vient d'être dit des objectifs des programmes vaut également pour l'ensemble de la thématique qui y est abordée. Normalement, celle-ci devrait intéresser toute l'école et inspirer des activités d'appui auxquelles puissent contribuer tous les éducateurs. A cette fin, il faudrait prendre des mesures pour que soient préparés des instruments pédagogiques destinés

à l'ensemble des enseignants en vue de les aider dans la culture du sens moral. Par eux-mêmes, ces instruments constitueront une manière efficace et réaliste d'assurer l'éducation permanente des éducateurs par l'exercice même de leur activité éducative.

LE SENS DES AUTRES

Un lien étroit unit le moral et le social. Non seulement une bonne partie de l'éthique est-elle consacrée aux devoirs envers les autres, mais comme le notait Olivier Clément l'"autre" de la conscience fonde l'"autre" de la personne. C'est qu'on ne découvre véritablement l'existence des autres que si l'on sait écouter la voix intérieure qui rend attentif à leurs besoins. Une continuité relie donc le thème que nous venons de laisser à celui que nous abordons ici.

Il y a bien des biais par lesquels on peut vouloir aborder la question de la socialisation de l'enfant. On peut être préoccupé par la question de savoir à quel moment du développement de l'enfant ou de l'adolescent tel ou tel aspect de la socialisation doit faire l'objet d'un souci plus grand ou d'une intervention éducative plus précise. Nous n'entrerons pas très avant dans le détail de cette question, sauf pour rappeler qu'il faut savoir laisser aux enfants leur enfance et respecter les cycles normaux de leur développement. Ce dernier point vaut également, il va sans dire, pour les adolescents.

Les études des psychologues convergent dans l'affirmation que l'enfant est totalement étranger à la chose publique et incapable de sentiment politique véritable. S'il utilise l'un ou l'autre des mots qui sont couramment associés au domaine politique (autorité, pouvoir, parti politique, démocratie, capitalisme, patriotisme, etc.) il leur donne des sens qui sont à sa mesure et qui ne rejoignent que vaguement les significations reçues

par les adultes. C'est qu'il manque de l'outillage cognitif qui lui permettrait d'accéder véritablement au plan socio-politique. Pour Inhelder et Piaget, cette incapacité est d'ailleurs naturelle: "si la logique de 7 à 11 ans se borne à opérer sur les objets concrets ou manipulables, aucune opération disponible à ce niveau ne permettra l'élaboration d'un idéal dépassant le sensible." (30)

Contrairement à l'enfant, l'adolescent n'est pas étranger à la chose politique. Le caractère fondamental de l'adolescence consiste même dans l'insertion progressive de l'individu dans la société des adultes. "Entre 14-15 ans et le baccalauréat... la plupart des adolescents ont des théories politiques et sociales et veulent réformer le monde tout en s'expliquant à leur manière les mécanismes et les désordres de la vie collective." (31) Les notions d'humanité, de justice sociale, de liberté de conscience, de courage civique et intellectuel sont des idéaux qui touchent profondément, avec l'idée de patrie, l'affectivité de l'adolescent. Mais celui-ci reste ce qu'il est : un être en croissance, imparfaitement dégagé de l'univers de l'enfance. Ses idées demeurent *égocentriques et marquées* par une sorte de messianisme naïf, démesuré, fortement nourri de rêves: ses analyses idéologiques, "courtes, malhabiles et surtout en général peu originales", sont peu nuancées. De leur côté, ses projets ressortissent encore largement au monde du jeu. même s'ils empruntent beaucoup aux modèles adultes, ils se révèlent incapables de constituer une véritable participation aux milieux, d'ailleurs inaccessibles, de la chose publique; l'engagement politique, quand il existe, est romantique et le plus souvent peu durable. Bref, l'adolescent est encore engagé dans le lent processus de différenciation et de décentration qui fera de lui un adulte. Malgré les apparences, il n'en est pas encore un.

Ces brèves indications suffisent à faire entrevoir certains aspects du moins de ce que peut signifier, en matière de socialisation, le respect du développement de l'enfant et de l'adolescent. On ne devrait pas associer l'enfant de l'école élémentaire aux grands débats sociaux, surtout quand ils impliquent des choix qui les dépassent : en matière de régime social, économique et politique. Il semble même que les problèmes sociaux et politiques ne devraient pas être abordés avant la fin du secondaire et encore devrait-ce être par le biais d'une initiation à la connaissance des institutions - économiques, sociales et politiques - plutôt que par l'étude des idéologies. Cette dernière a sa place au niveau collégial, alors que l'étudiant commence à être intellectuellement équipé pour l'aborder avec un peu de rigueur, sens critique et profit.

Le thème de la socialisation soulève également souvent la question de l'endoctrinement. C'est que les questions politiques et sociales se prêtent facilement à cette forme de perversion de l'enseignement, étant un terrain fertile en idéologies. Ce que nous avons dit plus haut (32) de l'endoctrinement trouve donc des applications importantes en matière de formation politique et sociale, que celle-ci se donne à l'université, au collège ou à la fin du secondaire pour les aspects que nous venons d'indiquer.

Le vrai maître connaît la nature et les limites de sa mission dans ce domaine délicat. Il sait qu'il n'a pas le droit de profiter de sa situation pour promouvoir, ouvertement ou subrepticement, ses options politiques ou sociales personnelles. Il apporte un souci scrupuleux à informer valablement et à ne rien cacher. Il n'est pas l'homme d'un seul auteur ou d'un seul théoricien, qu'il s'appelle Karl Marx ou autrement. Il enseigne à se méfier devant certaines formes de passion. Il inculque le goût de la rigueur. Il sait que l'objectivité pure n'existe pas facilement en ces matières, mais il est

habité par une volonté d'objectivité qui, elle, est toujours possible. Son désir premier et dernier n'est pas de gagner de jeunes intelligences à une cause, mais "de préserver ou de préparer dans l'enfant la liberté de l'adulte". (33) Ses étudiants ne se méprennent pas sur son engagement : il est au service de la vérité qui pourra naître en eux grâce à la vigueur d'un esprit toujours plus exigeant.

Le thème de la socialisation pose enfin, et surtout, le problème de la perspective fondamentale qui doit l'inspirer. C'est celui que nous abordons principalement dans ce chapitre. Dans l'éclatement et l'éparpillement actuels, il est impérieux que l'éducation sociale soit guidée par une pensée clairement et ouvertement exprimée.

Cette pensée ne saurait être purement formelle. Elle doit au contraire identifier d'une certaine manière le contenu même de l'engagement social. Ainsi, l'idéal de former des citoyens responsables et capables de participer à la vie de la Cité est certes important, voire indispensable. Il ne saurait pourtant suffire à déterminer l'axe de la formation sociale. Une pensée éducative doit dire l'orientation dans laquelle la responsabilité sera assumée et l'inspiration qui sera sous-jacente à la participation.

Cette pensée doit être féconde. Si elle est fondamentale, elle doit pouvoir être reprise dans toutes les combinaisons possibles au cours du développement de l'enfant, se prêter à de nombreuses applications, valoir pour diverses sphères d'activités, pour tous les jours de la vie et pour toutes sortes de circonstances.

L'axe fondamental de la socialisation

La socialisation de l'enfant et de l'adolescent devrait mettre l'accent d'une façon délibérée et constante sur la culture du sens de l'obligation envers les besoins des autres.

Il n'est pas question de nier la très grande importance que doit avoir, en éducation, l'idée de droit. C'est une idée-ferment. Elle a participé, depuis toujours, à l'évolution et au progrès de la pensée sociale. Elle a suscité les grandes déclarations qui jouent le rôle de régulateur de la vie juridique. Elle est au coeur des dynamismes actuels de la recherche de justice. C'est une idée-fondement. Sans elle, toute société est réduite à n'être qu'un réseau de purs rapports de forces et de luttes d'intérêt. Quoiqu'il semble, c'est également une idée mystérieuse: comme l'homme, qu'elle concerne. Autant d'aspects de l'idée de droit: autant de motifs de ne pas sous-estimer sa place en éducation.

Mais d'importants motifs invitent à choisir le sens de l'obligation envers les besoins des autres comme l'axe fondamental de la socialisation de l'enfant et de l'adolescent du niveau secondaire. Nous en signalerons trois.

1. Cette approche est celle qui répond le mieux aux besoins de l'éducation, étant capable d'interpeller l'enfant et l'adolescent dans ce qui leur est accessible et dans ce qui les concerne. Quelles sont mes obligations envers les besoins des autres? Cette question se pose à tout homme, à tout âge, en toutes conditions. Elle n'élude pas, quant celles-ci deviennent accessibles, les interrogations sur les problèmes sociaux les plus larges et les plus complexes, mais elle a déjà du sens même pour des êtres qui commencent à peine à discerner et à découvrir un entourage restreint et simple. Elle oblige constamment à descendre des abstractions-

Elle "rapproche" du prochain. Ce dernier exercice est particulièrement utile, car la vie sociale commence et, en un sens, finit avec lui.

2. Surtout, cette approche plante la question au coeur de la conscience personnelle. C'est son principal mérite. On fustige souvent avec raison deux tendances de notre société: celle qui conduit un grand nombre de personnes et de groupes à considérer systématiquement comme des droits leurs propres intérêts et celle qui les pousse ensuite à ne se préoccuper que de leurs droits ainsi définis. Ce qui en résulte est une société de réclamations et de perpétuels affrontements, de lutte et de guerre, de dureté et de malheur. Tout invite à penser que ces deux tendances sont enracinées dans les mécanismes les plus profonds de la conscience personnelle et collective. On ne les délogera que par une action éducative patiente et persévérante implantant et entretenant dans la conscience l'habitude et le goût de prendre les choses par l'autre bout. Dans un mot célèbre, le président Kennedy avait formulé notre souci en termes simples et parlants: "Ne te demande pas ce que ton pays pourrait faire pour toi; demande-toi ce que tu pourrais faire pour ton pays." Cette règle exprime en termes de patriotisme ce que nous voulons proposer, d'une façon plus large, pour caractériser l'orientation fondamentale de l'éducation sociale: demande-toi quelles sont tes obligations en face des besoins des autres.

3. Cette approche est la seule qui puisse promouvoir progressivement, par l'éducation, l'établissement d'une société fraternelle. Car celle-ci est faite d'êtres qui se savent et se sentent personnellement concernés et interpellés par les besoins des autres. Elle est dominée par la dynamique du respect, instaurée non pas dans le ciel des idées, mais au centre vivant où logent les aspirations et les convictions de chacun.

Les besoins de l'homme

L'approche proposée ici suppose qu'on s'attache systématiquement à comprendre ce que sont les besoins de l'homme. C'est là, pour l'éducation, un programme d'autant plus fascinant qu'il peut être exploré de multiples façons et à tous les âges. Il faut l'aborder avec la volonté de dépasser, sans pourtant la minimiser, l'approche des juristes et des spécialistes des droits de l'homme, qui sont amenés à s'attacher, par métier et par nécessité, aux seuls besoins de l'homme qui peuvent faire l'objet d'une définition juridique. Il faut fuir toutes les abstractions, car c'est de l'homme véritable qu'il s'agit, à la fois corps et esprit, personne ayant son destin propre et membre d'une collectivité.

Certains besoins sont physiques et s'imposent à l'attention avec assez d'évidence. Ils concernent le vêtement, le logement, la chaleur, les soins médicaux, l'hygiène. Les autres peuvent être appelés "besoins de l'âme". Plus cachés, ils n'en sont pourtant pas moins vitaux et essentiels à la dignité et au bonheur de l'homme. Parce qu'on néglige beaucoup trop de les considérer, la réflexion morale tourne court et le développement du sens des autres reste rudimentaire. L'homme ne vit pas que de pain.

Utilisant certaines des belles intuitions de Simone Weil, énumérons quelques-uns de ces besoins. Apparaîtra ainsi le vaste champ de réflexion que peut et doit se donner un projet éducatif désireux de développer dans les jeunes consciences le sens de l'obligation en face des besoins des hommes (34).

La liberté. Elle est probablement le besoin humain le plus proclamé. Sans doute parce qu'il est le plus essentiel à la dignité de l'homme, mais également parce qu'il est le plus difficilement compris et en conséquence le moins facilement satisfait. Aussi faut-il souhaiter qu'on en fasse l'objet d'une recherche et d'une maturation lentes, réfléchies et serrées. Un homme n'est vraiment libre que s'il sait où se trouve la vraie liberté. Le paradoxe de la liberté est d'être à la fois la contradiction des limites et impensable sans elles. Aussi, l'art de cultiver la liberté de l'homme inclut-il celui de reconnaître les limites, mais elles seules, qui la protègent.

L'égalité. Le nivellement des êtres n'est pas l'utopie de la vie sociale; il en est la chimère. L'égalité véritable s'accommode de bien des différences nécessaires. "Elle consiste dans la reconnaissance publique, générale, effective, exprimée réellement par les institutions et les moeurs, que la même quantité de respect et d'égards est due à tout être humain, parce que le respect est dû à l'être humain comme tel et n'a pas de degrés." (35) Toutes les différences ne sont pas permises par le biais de ce retour à l'essentiel. Se trouvent interdites, en particulier, celles qui par leur démesure même sont un constant affront à la dignité et aux droits des plus petits. Le soldat admire le général et le général admire le soldat: chaque condition requiert des marques de considération qui lui soient propres et qui ne soient pas mensonge; dans les deux cas, le respect est égal.

La responsabilité. Trop de responsabilités; pas assez. On en sort écrasé, ou diminué. Chaque homme a donc besoin de responsabilités qui soient à sa mesure. Celle de participer au choix des gouvernements est certes un besoin fondamental et éminent, mais son accomplissement

n'est guère quotidien. La travail est le lieu le plus quotidien de la responsabilité, s'il permet de se savoir utile, s'il fournit l'occasion de prendre de fréquentes décisions affectant les autres, s'il garde et entretient constamment sa grandeur propre et sa signification.

L'ordre. Ce besoin de l'homme est primordial. Mais c'est à un ordre humain qu'il faut surtout penser ici. Il est l'utopie de la vie sociale. L'homme désespère quand il y renonce. Il retrouve le goût de vivre chaque fois qu'une parcelle de réalisation lui en est donnée. A l'échelle des petites collectivités - famille, école, groupes variés - un ordre est possible. Il y est déjà une préparation et une contribution à l'ordre des sociétés plus grandes. Pour celles-ci, l'ordre est la condition de la paix. Dans sa signification plus modeste également, qui régit le déroulement des activités et des innombrables gestes de la vie collective, l'ordre est un besoin de l'homme. Sans lui, la circulation, le travail, les échanges et jusqu'aux loisirs deviennent des fardeaux.

L'obéissance. C'est un besoin pour l'homme d'obéir à des règles et à des êtres humains. L'harmonie de ses rapports avec la communauté et avec les autres en dépend. Loin de rabaisser, l'obéissance grandit quand elle est le fruit du consentement. Mais celui-ci suppose une autorité légitimement constituée, s'exerçant sans contrainte excessive, sans cruauté et sans arbitraire. "Il faut qu'il soit connu aussi que ceux qui commandent obéissent de leur côté; et il faut que la hiérarchie soit orientée vers un but dont la valeur et même la grandeur soit sentie par tous, du plus haut au plus bas." (36)

L'honneur. Les décorations ne sont pas un besoin de l'homme, mais le sentiment d'être respecté pour la qualité de ce que l'on est et pour la valeur de ce qu'on fait en est un grand. C'est principalement dans la vie professionnelle que l'honneur est satisfait; il y suppose que soit gardé intact et vivant le goût de la probité dans le service rendu à la collectivité. Mais l'honneur s'attache également à la langue que l'on parle, au groupe culturel et national auquel on appartient. Car l'honneur est collectif autant que personnel.

La sécurité. Elle est l'absence de peur ou de terreur. L'une et l'autre paralysent l'âme en la rendant captive. C'est un besoin de l'homme d'être délivré de l'insécurité quotidienne. Mais le besoin de sécurité ne contredit pas celui du risque. Car l'absence de risque, de son côté, suscite l'ennui et la médiocrité.

L'énumération que nous venons de faire ne veut servir que d'illustration de la réflexion à entreprendre et à poursuivre avec assiduité et ténacité. On pourrait ajouter d'autres besoins : la vérité, le beau, un minimum de propriété privée, une participation à la propriété collective, la variété des besoins des diverses collectivités. On devrait approfondir chacun des besoins trop sommairement énumérés, en faire apparaître les multiples facettes, faire mieux entrevoir à quelles conditions ils peuvent être satisfaits. De la sorte, progressivement s'institue une réflexion et même une méditation sur les rapports du soi aux autres qui tienne compte de tout l'humain.

Le projet d'un rêve

"Je fais le rêve que les hommes, un jour, se lèveront et comprendront enfin qu'ils sont faits pour vivre ensemble comme des frères." (37) Le meilleur moyen de faire que ce rêve célèbre de Martin Luther King inspire la réalité est de l'incarner dans un projet de socialisation de l'enfant et de l'adolescent qui s'en inspire. Voici quels seraient les éléments de ce projet.

1° Dans le système scolaire en général et dans chaque école en particulier, on reconnaîtrait que la socialisation de l'enfant et de l'adolescent doit avoir pour objectif premier et principal de développer le sens de l'obligation en face des besoins de l'homme. L'orientation ainsi prise serait explicite et poursuivie d'une manière persévérante et consistante. On résisterait donc d'une façon également délibérée à toute orientation de l'éducation sociale qui tournerait en promotion de l'égoïsme ou de la haine.

2° Dans le plan d'éducation aux valeurs, cet objectif occuperait une place centrale. On y reviendrait avec persistance, en l'adaptant constamment à l'univers accessible à l'enfant et à l'adolescent. On aiderait ceux-ci à découvrir tout ce que signifie concrètement le souci des besoins de l'homme. Car cet homme ne serait jamais une abstraction ni un être lointain et générique : ce serait le prochain. L'intelligence et la perception que l'enfant et l'adolescent ont de ce dernier mot feraient l'objet d'un double et constant élargissement. Par pénétration d'abord, puisqu'on leur apprendrait à identifier et à comprendre toute la gamme des véritables besoins et aspirations de véritables hommes. En extension ensuite, car on les initierait petit à petit, mais sans brûler les étapes, aux responsabilités plus larges et aux aspects plus complexes de la réalité sociale.

3º L'objectif de développer le sens de l'obligation en face des besoins des autres ne ferait pas verser dans une mentalité froidement calculatrice: on aurait le souci constant de faire entendre l'appel au dépassement. A cette fin, les dynamismes de la justice et de la charité seraient conjugués plutôt qu'opposés; car l'amour doit être générateur de justice alors que la justice, de son côté, est dure et finalement inhumaine sans l'amour et ses constantes inventions. Dans cette quête d'un monde fraternel où chacun serait attentif à ses obligations en face des besoins des autres, les motivations religieuses prêteraient leur puissant concours à toutes celles qu'on peut également tirer de la réflexion humaine sensible au même idéal.

4º Les enseignants et les professionnels de l'éducation participeraient tous à cet aspect capital du projet éducatif; ils apporteraient leur contribution aux initiatives diverses visant à incarner, dans le vécu de l'école en tout premier lieu, le rêve d'une communauté fraternelle.

5º Au niveau du Québec, au niveau de chaque commission scolaire et à celui de chaque institution, les responsables du plan d'éducation aux valeurs considéreraient comme l'un de leurs objectifs prioritaires de fournir aux enseignants et aux professionnels de l'éducation des suggestions et des instruments servant l'objectif proposé ici.

BIBLIOGRAPHIE

1. Rodgers, R. L'adolescent et les valeurs dans le groupe scolaire, automne 1977.

2. Freedman, G. La puissance et la sagesse, Paris, Gallimard, 1970.

3. Rothe, L.E. Harmin, M. Simon, S.B. Values and Teaching, Columbus, Ohio, Charles E. Merril Books, 1966.

4. Tréfier, A. Le choc du futur, Paris, Denoël, 1971, pp. 464-5.

5. Durkheim, E. L'évolution pédagogique en France, Paris, P.U.F., 1969, p. 13.

6. "Rapport de commission scolaire régionale", Rapport sur le Collège de la Commission scolaire régional de Chambly, 25-29 novembre, 1974; "L'organisation et le fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes", Rapport du groupe Pelz, ministère de l'Education, janvier 1974; "L'enseignement primaire et secondaire au Québec", Livre vert, ministère de l'Education, 1977.

7. Mac, R. Man's Search for Himself, N.Y., Dell Publishing Co., 1953, pp. 116-117.

8. Bergson, H. La situation spirituelle de notre époque, Paris, Institut de Bruxelles, 1952, p. 124.

9. Mounier, E. Pour l'avenir de nos établissements d'enseignement, Paris, Gallimard, coll. "Idées", 1973, pp. 133-134.

10. Mac, R. op. cit., Deuxième partie.

11. de Landsheere, G. La formation des enseignants demain, Une étude de la Fondation Européenne de la Culture, Paris, Casterman, 1970, p. 132.

23. Cité dans Gardner, ibid., p. 158.

24. Comité Catholique, L'éducation morale, avril 1977.

25. Cf. Kazapides, op. cit.

26. Beck, C. op. cit., p. 25.

27. Soljénitsyne, Flamme au vent, dans Soljénitsyne, Cahiers de l'Herne, série slave, Paris, 1971.

28. Ricoeur, P. Finitude et culpabilité, Paris, Aubier-Montaigne, 1960, p. 108.

29. Soljénitsyne, op. cit.

30. Piaget, J. et Inhelder, B. La Logique de l'enfant et de l'adolescent, Paris, P.U.F., 1950, p. 310.

31. Ibid., p. 303.

32. Voir pp. 42-43.

33. Crozier, A. Au nom de quoi?, Paris, Seuil, 1969, p. 258.

34. Weil, L. L'enseignement, Paris, Gallimard, coll. "Idées", 1969.

35. Ibid., p. 26.

36. Ibid., p. 23.

37. Martin Luther King, La seule révolution, Paris, Casterman, 1968, p. 114.

12. Moral Education, Five Lectures by J.M. Gustafson, R.S. Peters, L. Kohlberg, B. Bettelheim, K. Keniston. With an Introduction by N.F. and T.R. Sizer, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1973, p. 5.

13. Reboul, O. L'endoctrinement, Paris, P.U.F., coll. "L'éducation", 1977;"Enseignement et endoctrinement" in Dialogue, Revue canadienne de philosophie, vol. XIV, 1975.

14. Il existe une documentation considérable sur cette méthode pédagogique. Les principaux ouvrages sont: Raths, L.E. Harmin, M. Simon, S.B. Values and Teaching, Columbus, Ohio, Charles E. Merril Books, 1966; Simon, S.B. Howe, L.W. Kirschenbaum, H. Values Clarification, Winston, Minneapolis, Minn., 1973; Hawley, R.C. Hawley, I.L. Human Values in the Classroom, N.Y., Hart Publishing Co., 1975; Howe, L.W. Howe, M.M. Personalizing Education, Values Clarification and Beyond, N.Y., Hart Publishing Co., 1975. Pour une analyse critique de ce mouvement, voir Kazepides, A.C. "The Logic of Values Clarification", in The Journal of Educational Thought, vol. 11, n. 2, 1977, pp. 99-111.

15. Simon, Howe, Kirschenbaum, op. cit., pp. 19-20.

16. Ibid., p. 58.

17. Kazepides, A.C. op. cit.

18. De Landsheere, op. cit., p. 129

19. Beck, C. Moral Education in the Schools, Profiles in Practical Education, n. 3, The Ontario Institute for Studies in Education, 1975.

20. Wendring, P. New Directions in Teacher Education, pp. 71-72, cité dans De Landsheere, op. cit., p. 75.

21. De Landsheere, op. cit., p. 75.

22. Gardner, J.W. Excellence, N.Y., Harper Colophon Books, 1962, p. 185.

Réalisé par la Direction des communications
du Conseil supérieur de l'éducation 7778-21

L'ÉDITEUR OFFICIEL DU QUÉBEC
SERVICE DE LA REPROGRAPHIE
Février 1978